## 筑波大学博士 (言語学) 学位請求論文

接触場面における日本語学習者の コミュニケーション・ストラテジーに関する研究

許 挺傑2014 年度

# 目次

第1章	序章	i
1.1	時代背景と本論文の目的	1
1.2	各章の構成と概要	4
第2章	先行研究と本研究の位置づけ	7
2.1	CS と中間言語研究	7
2.2	CS とコミュニケーション能力	11
2.3	CS 研究における 2 つのアプローチ	14
2.4	日本語教育における CS 研究の概観	19
2.4	4.1 接触場面における日本語学習者の CS 使用の実態調査	20
2.4	4.2 中国語を母語とする学習者に焦点を当てた研究	27
2.5	CS の定義、および本研究の課題と意義	29
第3章	本研究のデータと研究方法	32
3.1	調査協力者情報と談話資料	32
3.2	学習者の学習環境の特徴	33
3.3	研究方法	35
3.5	3.1 分析の流れと会話文字化の方法	35
3.5	3.2 会話における CS 使用集計の注意点	38
第4章	接触場面における日本語学習者の発話ストラテジーの使用	40
4.1	接触場面における日本語学習者の発話量の調査	40
4.2	発話ストラテジーの定義と分析の枠組み	44
4.3	学習者の発話ストラテジー使用に関する量的分析	50
4.3	3.1 発話ストラテジー使用率の平均から見る全体的な使用傾向	51
4.3	3.2 時間軸に沿った全体的な使用傾向	54
4 :	3.3 時間軸に沿った自己解決型と共同解決型の使用傾向	58

4.3.4 発話ストラテジー使用の相違点	62
4.3.4.1 自己解決型と共同解決型の使用における相違点	63
4.3.4.2 自己解決型の中で一番多く使用されたもの	68
4.3.5 発話ストラテジー使用の共通点	73
4.3.5.1 「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 75
4.3.5.2 ポライトネスと共同解決型発話ストラテジーの使用	81
4.4 学習者の発話ストラテジー使用の変化に関する質的分析	86
4.4.1 NNS1の「間接的アピール」に見られる使用の変化	87
4.5 第4章のまとめ	93
第5章 接触場面における日本語学習者の聞き返しストラテジーの使	用96
5.1 学習者の会話相手である日本人の発話量の調査	96
5.2 聞き返しの定義と分類	100
5.3 学習者の聞き返し使用に関する量的分析	106
5.3.1 聞き返し使用率の平均から見る全体的な使用傾向	106
5.3.2 時間軸に沿った全体的な使用傾向	109
5.3.3 聞き返し使用の相違点と共通点	110
5.4 接触場面における日本語学習者の聞き返し連鎖についての考察	累114
5.4.1 聞き返し連鎖に関する先行研究と本研究の立場	114
5.4.2 聞き返し連鎖に関する全体的な使用傾向	120
5.4.3 学習者の聞き返し連鎖の特徴と使用の差異	122
5.4.3.1 聞き返し連鎖の開始と終了	124
5.4.4 聞き返し連鎖の構造特徴に関する質的分析	128
5.4.4.1 聞き返し連鎖の構造特徴に関する考察	130
5.4.4.2 特徴③と聴解問題における認知プロセスの特徴	136
5.4.4.3 聞き返し連鎖に対する捉え方	140
5.5 聞き返しと聞き返し連鎖を含めた考察	145
5.5.1 連鎖環境と非連鎖環境を含めた聞き返しの使用特徴	145
5.5.2 聞き返しの使用に関わる CS 使用の制約と原則	154
5.6 学習者の聞き返し使用の変化に関する質的分析	159

5.6.1 NNS2 の「感動詞型」聞き返し使用に見られる変化160
5.6.2 NNS3 の「聞き返し連鎖」の使用に見られる変化163
5.7 第5章のまとめ168
第 6 章 全体的考察171
6.1 時間軸に沿った CS 使用の量的・質的変化171
6.1.1 時間軸に沿った CS 使用の量的変化171
6.1.2 時間軸に沿った CS 使用の質的変化172
6.2 日本語能力の異なる日本語学習者の CS 使用に見られる相違点と共通点
6.2.1 日本語能力の異なる学習者の CS 使用に見られる相違点174
6.2.2 日本語能力の異なる学習者の $CS$ 使用に見られる共通点176
6.2.2.1 共同解決型の CS とポライトネスの原則176
6.2.2.2 聞き返し連鎖と聴解問題の認知処理プロセス177
6.3 日本語教育への示唆178
6.3.1 CS 研究における CS 指導の議論に関する本研究の見解178
6.3.2 中国人日本語学習者の会話教育について180
6.4 今後の課題183
参考文献185
各章と既発表論文および口頭発表との関係196

## 第1章 序章

#### 1.1 時代背景と本論文の目的

中国の日本語学習者数は、年々増加傾向にある。特に近年、その増加には目を見張るものがある。国際交流基金(2012)によると、2009年の時点で中国の日本語学習者数は82万人に達しており、韓国の96万人に次ぎ、日本語学習者数世界第2位の国となっている。しかし、3年後の2012年の調査では、韓国における日本語学習者数が、2009年の96万人から84万人に減り、日本語学習者数多い国ランキングにおいても、世界第1位から第3位に転落しているのに対し、中国の日本語学習者数は、2009年の82万人から、100万人を超える数字となり、初めて単一の国で100万人(104万人、増加率26.5%)以上の日本語学習者を有する国となった。日本語学習者数多い国ランキングにおいても、世界第1位に上っている。

中国における日本語学習者数の急増の背後には、中国において、日本のポップ・カルチャーへの関心を背景にした学習動機や「将来の就職」など経済的・実利的理由に支えられて大学を中心に学習者が伸びていると、国際交流基金(2012)は分析している。

中国国内の日本語学習者数の急増に伴い、日本語を学ぶ中国人の学習動機や、学習ニーズなども多様化してきている。そして、日本語学習者の多様なニーズにこたえるべく、中国国内の日本語教育においても、従来の文法能力重視の教育方針からコミュニケーション能力重視の教育方針へと、大きな方向転換がなされている。

しかし、方針転換されたものの、新しい方針に見合うだけの教材や教授法などは、必ずしも整備されているとは言えないようである。

例えば、曹(2011)は、これまでの中国の大学の日本語教育では、文法中心と教師中心の教授法による「精読(総合日本語)」という授業に比重が置かれる一方で、「会話」や「聴解」などの科目との整合性には配慮が行き届いておらず、そのため、教師の教授経験や能力によって知識の学習と技能の訓練に一定の効果が見られてきたが、国際化時代や多文化社会を迎え、異文化コミュニケーション能力を持つ人材が求められるようになった今日では、これまでの教授法と教材は新しいニーズに合わなくなり、多様化しつつある学習動機や学習スタイルなどに対応できるような、内容と能力を重視した新しい日

本語教材が求められていると述べている。

曹(2011)で言う「異文化コミュニケーション能力」とは何か、学習者の異文化コミュニケーション能力を育成するにはどのようにしたら良いかなどの問題は、とても一言で言い尽くせるような問題ではないが、その能力を育成するためには、まず、異文化コミュニケーションの現場、つまり異文化に属する個人同士がコミュニケーションを行う現場(異文化接触場面)を詳細に観察する必要があると思われる。

実際に、そのような意識のもとで、現実の接触場面を研究対象とし、その場面の参与者たちがどのようなことを意識し、どのような言語的・非言語的情報を用いて、コミュニケーションに参与しているか、コミュニケーション上に何らかの問題が起きた際に、その問題が参与者たちによってどのように認識され、どのように解決されていくかなどに関する研究は、1980 年代(尾崎 1981)から徐々に行われるようになり、今やその分野の研究は、日本語教育において大きな研究分野の1つとなっており、日本語学習者が日本人との接触場面で円滑にコミュニケーションできる能力の育成に関して様々な研究成果が発表されている¹。

日本人との接触場面において、日本語学習者がコミュニケーションを円滑に進めるためには、文法的に正しい文を作るための能力、日本語の文法能力のみならず、相手や場面によって適切な表現を選択して使用する談話能力や社会言語能力なども必要である。さらに、特に日本語学習者にとっては、日本語能力の習得が不十分であるゆえに起こるコミュニケーション上の問題(発話産出上の問題と発話聴解上の問題)をスムーズに処理し、コミュニケーションを維持していく能力も必要であろう。

外国語学習者がその外国語を使用している際に生じたコミュニケーション上の問題をいかに処理しているのか、ということに注目した研究が始まったのは、1970年代後半(Tarone1977)である。学習者が目標言語で母語話者とのコミュニケーション時に起こった問題を乗り越える方略をコミュニケーション・ストラテジー(communication strategy、以下 CS とする²)と呼ぶ。

早期の研究は、主に英語学習者の使用する CS についての観察、記述、分類であった (Tarone 1980、Færch and Kasper 1983 など)。1980 年代の後半になり、日本語教育にお

<sup>1</sup>代表的なものとして宮崎・マリオット(編)(2003)などがある。

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> ただし、第2章の先行研究の紹介においては、先行研究の用語使用を配慮し、コミュニケーション・ストラテジーという用語を使用する場合もある。

いても、日本語学習者がどのような CS を使用しているかということに関心が寄せられ、 尾崎による一連の研究(0zaki1989、尾崎 1992、1993、2001)を始め、日本語学習者の CS 使用の実態調査(横林 1991、石田 2001、2002、林 2009、福富 2012)や、教科書における CS の扱われ方(トムソン木下 1994、猪狩 1999)、教室指導の効果(藤長 1993、椿 2011) など様々な研究が行われてきた。

しかし、日本語教育における学習者の CS 使用に関する研究には、以下のよう研究課題が残されているように思える。

第一に、英語を母語とする日本語学習者の CS 使用を観察した研究が多いのに対し、中国人日本語学習者を研究対象とした CS 研究が少ない点である。冒頭でも述べたが、中国は、国際交流基金(2012)の調査では、2012 年に国内にいる日本語学習者数が単一の国で初めて 100 万人を超え、世界で最も多くの日本語学習者を有する国となっている。また、日本学生支援機構(2013)の調査では、日本国内の留学生の 6 割超が中国語母語話者であるという。中国語を母語とする日本語学習者がこれだけ大勢いるにもかかわらず、中国人日本語学習者の CS 使用に関する研究は十分に行われていない。

異文化コミュニケーション能力の育成が求められる現在においては、中国人日本語学習者の日本語教育をより効率的に行うために、その基礎研究の一環としても、日本人との接触場面における中国人日本語学習者の CS 使用に関する研究にさらに力を入れていくべきであると考える。

次に、上でも述べたように、日本語学習者のCS使用に関しては、今まで様々な方面(大別して、接触場面での実態調査、教室での指導、教科書との関連の3方面)で研究されてきた。接触場面における日本語学習者のCS使用の実態調査という点の研究は、教科書との関連において、教科書で取り上げられたCSはどのようなものかを調査する研究や、実際の教室指導でどのようなCSを指導すべきか、どのように指導したら効率的なのかを調査する研究などに対して、接触場面の現場でしか得られない知見を提供するという意味で、上記2種類の研究の基礎の部分となるようなものであるといっても過言ではない。しかし、その実態調査という基礎部分の研究において、次のような問題点があるように思える。接触場面における日本語学習者のCS使用の実態を調査した研究は、学習者の日本語能力の差が学習者のCS使用にどのように影響するかを考察するものがほとんどである。それらの研究では一度で大量に日本語能力の異なる学習者の発話デー

<sup>3</sup> 詳細は第2章で述べる。

タを取り、それを数量的・横断的に分析する手法が多く用いられた。そのため、以下の 3点が今まで十分に注目されてこなかった。

- ・個々の学習者の日本語能力の上達に即した CS 使用の変化をリアルタイムに調査した 総断的な研究が少なかった。
- ・先行研究の多くが量的な調査であるがゆえに、学習者の CS 使用に関する質的な分析が十分になされていなかった。
- ・学習者の CS 使用の相違点に注目する研究が多く、日本語能力が異なるにもかかわらず、共通点があることがあまり注目されてこなかった。

教科書との関連という方面の研究や、教室での指導という方面の研究などをさらに充実したものにするためにも、今までの実態調査の研究で見過ごされてきた上記の3点についての研究にさらに力を入れる必要があるように思える。

上記のことを受け、本研究では、初来日の3名の中国人日本語学習者を調査協力者に、その3名の日本語学習者が1年間の留学期間という長い期間において(会話データの収録は9か月間にわたって行った)、日本人との接触場面で、どのようなCSを使用しているか、その使用に変化は見られるか、見られるとしたらどのような変化が見られるか、日本語能力の異なる学習者のCS使用にどのような相違点と共通点があるかなどを研究課題とし、研究を進めることにした。

具体的な研究課題は次のようである。

- ①時間の経過とともに、コミュニケーション上の問題(発話産出上の問題と発話聴解上の問題)を解決するためのCS(発話ストラテジーと聞き返しストラテジー)の使用がどのように変化するかを、量的・質的に考察する。
- ②日本語能力の異なる学習者の CS 使用に見られる相違点のみならず、共通点も含めた総合的な考察を行うことで、CS 使用に関わる要因を明らかにすると同時に、中国人日本語学習者を対象とした日本語教育における CS 教育のヒントを探っていく。

#### 1.2 各章の構成と概要

第1章の「序章」では、本論文の目的と意義を述べ、各章の構成と概要を提示する。 第2章の「先行研究と本研究の位置づけ」では、CS研究の歴史的流れを概観し、本 研究と関連の深い日本語教育におけるCS研究の内容と手法およびその問題点などにつ いて述べる。その上で、本研究の位置づけを行う。

第3章の「本研究のデータと研究方法」では、調査協力者の日本語学習歴、学習環境などの情報、本研究で用いる会話データの取り方、音声の文字化の原則、研究手法などについて述べる。上記の研究課題①、②を明らかにするために、本研究では、来日直後の3人の中国人日本語学習者を対象に、9か月間にわたって収録した縦断的な発話データ(日本人との接触場面での会話)を使用することにする。このデータを用いて各会話におけるCSの出現頻度をもとにした量的な考察を行う他、会話の文脈などに配慮した質的な分析も行う。

第4章の「接触場面における日本語学習者の発話ストラテジーの使用」では、日本語学習者の発話ストラテジーの使用に焦点を当て、日本語能力の差による使用の差異や、日本語能力が異なるにもかかわらず観察された共通点、時間の経過に伴う使用の変化などを量的・質的に分析する。分析の結果、発話ストラテジー使用の変化は、滞日期間中における日本語能力の変化と関係していることがわかった。また、全員に観察されたわけではないが、1人の学習者の共同解決型発話ストラテジー(間接的アピール)の使用に「弱い伝達」での使用から「強い伝達」での使用への質的な変化が見られた。この変化には、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の変化などが影響していると考えられる。

また、日本語能力の異なる学習者の発話ストラテジー使用に見られる相違点と共通点をデータ分析で示し、学習者の CS 使用には、日本語能力の高低という要因のみならず、コミュニケーションにおける語用論的な原則(経済性の原則や、ポライトネスの原則)なども関わっていることが明らかとなった。

第5章の「接触場面における日本語学習者の聞き返しストラテジーの使用」では、日本語学習者の聞き返しストラテジーの使用に焦点を当て、日本語能力の差による使用の差異や、日本語能力が異なるにもかかわらず観察された共通点、時間の経過に伴う使用の変化などを量的・質的に分析する。

量的には、滞日期間が長くなるにつれ、3人の日本語学習者の聞き返しストラテジーの使用が減少するという現象は見られなかった。会話の時期によって使用量が多くなったり少なくなったりしており、時間軸に沿った量的な使用傾向は見られなかった。

ただし、全体的に見て、日本語能力の高い学習者ほど聞き返しストラテジーの使用回数が少なく、そして、日本語能力の伸びが大きかった学習者の聞き返しストラテジーの

使用が、数量的にも言語形式的にも上級学習者のそれと近づいてきていることが分かった。特に、「言い換え型」聞き返しの使用が特徴的であった。

時間軸に沿った聞き返しストラテジー使用の質的変化に関しては、滞日期間中に日本 語能力の伸びが大きかった学習者の「感動詞型」聞き返しの使用と、3人の中で日本語 能力が最も高い学習者の「聞き返し連鎖」の使用に特徴的な変化が見られた。

また、聞き返し連鎖という現象に関して、先行研究では、円滑なコミュニケーションの進行の妨げになるとの理由で、否定的な捉え方をする研究が少なくないが、本研究においては聞き返し連鎖の内部構造の質的分析を通して、先行研究に見られる否定的な捉え方を批判的に検討した。連鎖の内部構造の分析を通して、連鎖には、聴解問題の処理における認知プロセスの特徴を反映したような連鎖パターンや、聴解問題の全面的な解決に向けて、問題を少しずつ解決していく連鎖パターン、同じタイプの聞き返しの連続使用により、問題の解決が遅延され、円滑なコミュニケーションが阻害されてしまう連鎖パターンなど、実に多様なパターンがあることを示した上で、研究者や現場の教師が問題視すべきなのは、円滑なコミュニケーションを阻害してしまう同じタイプの聞き返しの連続使用であるということを述べた。

また、第4章と同様に、日本語能力の異なる学習者の聞き返しストラテジー使用に見られる相違点と共通点をデータ分析で示し、学習者の聞き返しストラテジー使用には、日本語能力の高低という要因のみならず、コミュニケーションにおける語用論的な原則(経済性の原則や、ポライトネスの原則)なども関わっていることを示した。

第6章の「全体的考察」では、本研究で設定した研究課題に沿って、それぞれの章の 考察で得られた知見を総合的に整理し、残された課題や今後の方向性について述べた。

### 第2章 先行研究と本研究の位置づけ

#### 2.1 CS と中間言語研究

外国語学習者がどのようにして目標言語の規則やルールを習得していくのかに関する研究分野である第二言語習得研究において、コミュニケーション・ストラテジーという用語を初めて取り上げ、言語学的な考察を行ったのは、Selinker (1972) であるとされている。

Selinker (1972) は、母語が異なる学習者から同じ誤用が産出されることから、第二言語学習者には母語の違いに関係なく、共通の言語体系が存在し、その体系は、学習者の母語とも、目標言語とも異なる、学習者特有の特徴があり、習得の段階に応じて変化すると主張している。

そして、その学習者特有の言語体系のことを、学習者の母語の体系にも、目標言語の体系にも属さないことから、中間言語(interlanguage)と命名したのである。

外国語学習者の中間言語には、様々な特徴があるとされるが、中でも「化石化 (fossilization)」と呼ばれるものが、大きな特徴であるという。

中間言語における「化石化」現象とは、第二言語を習得する過程において、ある項目が誤用のまま改善されないで残る現象のことであるが、この現象に関して、なぜ化石化が起きるのか、また、どのような化石化が起きるのかといったことが研究者の間で大きな関心事となり、Selinker (1972) 自身は、化石化が起きる要因について、次の5つの過程(five central processes)を挙げている。なお、次の5つの過程は学習者の中間言語に特徴的な現象でもある。

#### ①言語移転(language transfer)

学習者の第一言語が第二言語を習得する過程において何らかの影響を与えることであるが、それによって、化石化が起きることがある。

#### ②訓練上の転移(transfer-of-training)

学校や言語教室などで教師の指導や練習が原因で、学習者が文法規則などを誤って推論し、用いることで化石化が起きてしまう。

③学習ストラテジー(strategies of second-language learning)

学習方略ともいうが、学習を高めるための学習者の具体的な行動、あるいは態度のことである。この点も中間言語における化石化の形成に影響しているとされる。

- ④コミュニケーション・ストラテジー(strategies of second-language communication) 学習者が自分の知識や能力が足りなかったり、言葉や表現が思い出せなくてコミュニケーションに支障が生じた場合に取る行動や態度のことである。この点も外国語学習者の中間言語における化石化の形成に影響することがある。
- ⑤過剰一般化(overgeneralization of TL linguistic material)

ある1つの規則を別の語へも適用できると考え、広く一般化することで化石化が起きてしまう<sup>1</sup>。

このように、Selinker (1972) は、外国語学習者特有の言語体系である「中間言語」の特徴の1つである「化石化」という現象を引き起こす要因の1つとして、「コミュニケーション・ストラテジー」という現象(用語)を提示したのである。

Selinker (1972) が提案した「中間言語」という概念が、その後の外国語教育における 第二言語習得研究に大きな影響を与え、そして、中間言語の特徴的な現象の1つとして 取り上げられた「コミュニケーション・ストラテジー」という現象に関しても、その後 第二言語習得研究や外国語教育の分野で注目されるようになった。

しかし、1970 年代において、外国語学習者のコミュニケーション・ストラテジー使用に関する実証的な研究はまだ少なく(岩井 2000)、具体的な研究テーマとして本格的に扱われるようになったのは、1980 年代の初頭に Canale and Swain(1980)のコミュニケーション能力の理論に関する論文が発表されて以降のことであった。この点については、次節で詳しく述べる。

1970 年代において、外国語学習者のコミュニケーション・ストラテジーに関する実証的研究が少ないことには、次のような要因があると考えられる。

まず、コミュニケーション・ストラテジーという概念が提示されたものの、単に外国 語学習者の中間言語における「化石化」現象の形成要因の1つとして挙げられ、過小評 価されている点が挙げられる。

確かに、外国語を使用する過程において、コミュニケーション・ストラテジーの使用

<sup>1</sup> ①~⑤の日本語訳および概念の説明は迫田(2002)を参照した。

により、誤用が産出され、それがそのまま改善されず、化石化してしまうこともあると思われるが、一方で、外国語学習者がコミュニケーション・ストラテジーを使用することで、誤りを産出することだけでなく、習得が不十分ゆえに遭遇する様々なコミュニケーション上の問題を解決し、コミュニケーションを維持し、第二言語習得を促進する場合も多いと言われている(迫田 2002)。

例えば、次の例に注目されたい。

#### 例 2-1 「昼食について」

184. NNS1<sup>2</sup>: あん::あと:は::,ん:::(1.4)°え::と°(0.8). hh°なんか°大阪で::. hh°え::° (0.8)と午前中?午前中ぐらい. hh うん::しょく::(1.2)しょくよ-ku, shi:うん::ひる?<u>ひるしょく</u>?

185. (0.4)

186.NS2 : 昼食, =

187. NNS1:=>ちゅ昼食<, 昼<食:を>食べ[て:,(.)]なんか,

例 2-1 の 184 行目では、学習者が日本語の「昼食(ちゅうしょく)」という言葉を産出しようとしているが、うまく産出できず、既知の語である「昼(ひる)」と「食(しょく)」の知識を運用し、「昼食(ちゅうしょく)」の代わりに、「昼食(ひるしょく)」を産出している。ここでは、学習者 NNS1 は、「造語」と呼ばれるコミュニケーション・ストラテジーを使用し、言いたいことがうまく言えないという問題を解決しようとしていると考えられる。造語とは、既知の語から必要な語を作り出したり、あるいは目標言語のある規則を過剰に使用したりすることである。この例は、学習者が「昼食(ちゅうしょく)」のことを自分の中間言語の規則に従い、新たに作ったものであると思われる。このようなコミュニケーション・ストラテジー使用の場合は、誤用を生む結果となり、相手による指摘がなければ、そのまま「化石化」してしまう可能性がある。しかし、ここでは相手の訂正(186 行目)が入り、そして、その訂正を受けて、187 行目で、「昼食(ちゅうしょく)」の産出に成功し、語りを無事に継続させていることが確認できる。このように、コミュニケーション・ストラテジーを使用することで、「誤用」を産出してし

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> 3 節で詳しく紹介するが、ここでいう NNS と NS はそれぞれ日本語学習者と日本語母語話者のことである。会話データの文字化の方法については第3章の3.3.1 節を参照されたい。

まうこともあるが、一方で、それを用いることで、少なくともコミュニケーションの進行を維持することができ、なおかつ、相手の助けを借りて、「誤用」が「正用」にかわり、結果的に目標言語の習得に繋がる場合もあることが分かる。

2つ目の要因は、1つ目とも関連するものであるが、1970年代において、第二言語習得や外国語教育の研究者の間にも、目標言語を習得する過程で、学習者が様々なストラテジーを駆使しながら、習得を進めていることに関する認識がまだ不十分であったことが挙げられる。実際に、Selinker (1972)も、上記の③と④において「ストラテジー」という用語を使用しているが、「ストラテジー」という概念に関しては、次のように述べている。

「ストラテジー」の概念に関しては、ほとんど知られていない。そして、現在その利用可能な概念も存在しない。(中略)目標言語のある様相に関する言語能力を持っていない学習者が、目標言語の材料を扱うためにストラテジーを使用する際には、常に意識的あるいは潜在意識的に展開される。第二言語学習者の様々な内部ストラテジー(internal strategies)が、目標言語による発話の基礎となる文の表層構造に強く影響するということは明らかである。しかし、現在「ストラテジーは何であるか、ストラテジーはどのような働きをするのか」については、推測しかできない状態である³(p. 219)。

しかし、上記の状況も、1980年代の初頭に Canale and Swain(1980)、Canale(1983) らによって提唱されたコミュニケーション能力の理論およびそれに関する一連の議論によって、徐々に変化を見せる。次の節で詳しく述べるが、Canale and Swain(1980)、Canale(1983)らによって提唱されたコミュニケーション能力の理論では、コミュニケーション・ストラテジーというものが、単に学習者の中間言語に見られる化石化現象の要因としてだけではなく、コミュニケーション能力の重要な構成要素として位置付けられることになる。Canale and Swain(1980)、Canale(1983)の影響力は大きく、のちの第二言語習得研究や外国語教育研究などの領域において、外国語学習者の使用するコミュニケーション・ストラテジーに関する研究がようやく具体的な研究テーマとして扱われるようになる。

<sup>3</sup> この引用の日本語訳は李(2008)を参照した。

#### 2.2 CS とコミュニケーション能力

本節では、Canale and Swain(1980)、Canale(1983)の研究で提唱されたコミュニケーション能力の理論を中心に、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との関係について見ていくが、その前に、応用言語学領域におけるコミュニケーション能力(communicative competence)という用語がどのような背景で用いられるようになったかについて簡単に述べておく。

コミュニケーション能力(communicative competence)という概念は、人類学者であり、 社会学者でもある Hymes(1972)が、Chomsky(1965)の言語能力(linguistic competence) という概念に対する批判を行う際に持ち出した用語である。

Chomsky (1965) は、理想的な母語話者に内在化されている言語システムを言語能力、 現実の場面での実際の言語使用を言語運用 (linguistic performance) と呼び、両者を明確に区別した。言語能力とは、正しい文を生み出すために必要な言語規則の知識、つまり文法 (grammar) のみを指し、この能力によって、人間は文法的に正しい文を無限に作り出すことが可能となる。一方、言語運用は、言語を使う際の言語能力と心理的な諸要素の相互作用の産物であるとし、言語学の研究対象から除くべきだと主張した。

それに対し、Hymes は、Chomsky の「言語能力」の概念は、実際に発話が起こる文脈で発話の適切さを決定する社会的要素を考慮しておらず、言語使用に必要とされる知識の部分的な説明をしているにすぎないと批判している。そして、「言語能力」の代わりに、「コミュニケーション能力」という概念を用いて、ある言語の母語話者がその言語を使用している際に、言語的に正しいだけでなく、社会的に適切なやり方で言語を使用する能力があることを説明しようとした。このように、Hymes は言語能力を、言語知識のみならず、言語運用も含めたもの、また、文法的な正しさだけでなく、社会における発話の適切さという要素も含んだものとして再定義したのである。

Hymes によるコミュニケーション能力概念の提示は、その後の言語学のみならず、外国語教育や第二言語習得などの関連分野にも大きな影響を与えた。

Hymes の議論は、あくまでもある言語の母語話者の有する「コミュニケーション能力」に関するものであったが、しかし、その「コミュニケーション能力」というものが、具体的にどのような能力から構成されているかという点が、外国語教育や第二言語習得の研究者の関心事となった。というのは、学習者の習得すべき目標言語の母語話者の「コ

ミュニケーション能力」がどのような能力によって構成されているかということがわかれば、目標言語の学習と教授の道筋がより明白になるためである(清水 2009)。

そのため、その後、第二言語習得や外国語教育の研究者の間で、「コミュニケーション能力」の構成要素についての議論が盛んになった。(Canale and Swain1980、Canale1983、Swain1984、Bachman1990、Bachman and Palmer1996、Savignon1997)。その中でも、最も代表的かつ重要な研究として、Canale and Swain(1980)、Canale(1983)などの研究がある。

Canale and Swain (1980)、Canale (1983) らが提唱した「コミュニケーション能力」 $^4$ のモデルは、「コミュニケーション能力」を次のような  $^4$ つの構成要素からなるとする $^5$ 。

- ①文法能力(grammatical competence)
- ②社会言語能力(sociolinguistic competence)
- ③方略的能力(strategic competence)
- ④談話能力(discourse competence)
- ①の文法能力は、非文法的な文と文法的な文を識別するために、また正確な文を産出するために必要な能力で、これには語彙、語形成規則、発音、文形成に関する知識が含まれる。
- ②の社会言語能力は、言語使用の文脈的要因を考慮し、発話の社会的な意味を理解する能力である。
- ③の方略的能力は、コミュニケーションにおける挫折を修復する補償ストラテジーに関する能力である $^6$ 。
- ④の談話能力は、まとまりのある話しことばや書きことばのテキストを産出・解釈する能力である。

このように、Canale and Swain(1980)、Canale(1983)らが提唱した「コミュニケーシ

<sup>4</sup> Canale and Swain (1980)では、言語能力・社会言語能力・方略能力の3つしか挙げられていなかったが、のちに Canale (1983) において新たに談話能力が加えられた。

<sup>54</sup>つの構成要素の日本語訳は清水(2009)を参照した。

<sup>6</sup> ここではコミュニケーションにおける挫折を修復する補償ストラテジーとされているが、のちの Swain(1984)においては、方略的能力は問題を修復することだけでなく、話し手の意図の伝達効果を高めるためのストラテジーも含まれることになるとしている。

ョン能力」のモデルにおいて、「コミュニケーション・ストラテジー」の概念を取り入れた「方略的能力」が提案され、「文法能力」、「社会言語能力」、「談話能力」とともに、「コミュニケーション能力」の構成要素の1つとして位置付けられている点で、「コミュニケーション・ストラテジー」を中間言語の特徴である「化石化」の生起要因の1つとして捉えている Selinker (1972) とは大きく異なっていることが分かる。

外国語学習者が習得すべき対象が目標言語のいかなる能力であるか、また、それがどのような構成要素からなっているかなどを最初に明示的な形で提示した Canale and Swain(1980)、Canale(1983)らの「コミュニケーション能力」のモデルは、その後の外国語教育や第二言語習得の研究に大きな影響を与え、のちの外国語学習者の方略的能力やコミュニケーション・ストラテジー使用に関する実証的研究の増加にもつながった。なお、コミュニケーション・ストラテジーと方略的能力の関係について、Canale and Swain(1980)では、方略的能力(strategic competence)を「運用の変異や不十分な能力のために起こるコミュニケーションの断絶を補うために要求される言語的・非言語的コミュニケーション・ストラテジー」としているように、「能力」=「ストラテジー」というような捉え方、つまり、「方略的能力」と「コミュニケーション・ストラテジー」を何の区別もなく提示しているが、この点は、のちに Canale(1983)によって、訂正されることになる。

Canale (1983)では、「能力(competence)」という概念について次のように述べている。

コミュニケーション能力(communicative competence)とは、知識とその知識を実際のコミュニケーションにおいて用いる技能の両方を指すということを、ここでもう一度強調することは重要である。ここでの知識とは、人が言語と伝達的な言語使用の他の側面に関して(意識的にそして無意識的に)知っていることを指示する。技能とは、この知識を実際のコミュニケーションにおいていかに遂行できるかを指示する<sup>7</sup>(p. 5)。

ここではじめて明示的に「能力」の概念に「実際のコミュニケーションにおいて知識 を遂行できる能力」として「技能」という要素を取り入れたのである。

<sup>7</sup> この引用「能力(competence)」と次の引用「方略的能力」の日本語訳は李(2008)を参照した。

また、「方略的能力」に関しても以下のように訂正を行っている。

方略的能力は、主に次の2つの理由から要求される言語的・非言語的コミュニケーション・ストラテジーの習得から構成される。(a) 実際のコミュニケーションにおいて限定的な条件(例えば、考えや文法的形式を思い出すことが一時的にできなくなる) やコミュニケーション能力の1つかそれ以上の複数の領域における不十分な能力を補うため、(b) コミュニケーション効果をあげるため(例えば修辞的効果のためわざとゆっくり柔らかく話す) (pp. 10-11)。

このように、Canale and Swain(1980)は、「コミュニケーション・ストラテジー」をそのまま「方略的能力」と名付けたのに対し、Canale(1983)はこの2つの概念を明示的に区別し、コミュニケーション・ストラテジーを習得することが「方略的能力」につながると述べ、「方略的能力」をコミュニケーション・ストラテジー学習の目標概念として位置付けた。

Canale and Swain (1980)、Canale (1983) らの「コミュニケーション能力」モデルには問題がないわけではないが $^8$ 、1990年代になってようやく具体的な研究テーマとして扱われるようになった日本語学習者のコミュニケーション・ストラテジー使用に関する研究の多くも、Canale and Swain (1980)、Canale (1983) らの提唱した「コミュニケーション能力」モデルの影響を受けている。

#### 2.3 CS 研究における 2 つのアプローチ

第二言語習得研究において、学習者独自の言語体系である「中間言語」の存在を指摘した Selinker (1972)の研究をきっかけに、外国語学習者の CS 使用に関する研究が開始され、中でも、Tarone (1977)は、英語学習者の実際の発話データをもとに、学習者の CS 使用に焦点を当てた最初の研究であると言われている。

そして、1980年代に入り、「コミュニケーション能力」に関する議論が盛んに行われるようになったことをうけ、「コミュニケーション能力」の構成要素として位置付けら

<sup>8</sup> 例えば、4つの構成要素がどのような関係にあるかを説明していないなどの問題点がある。この点については、Savignon(1997)、Bachman and Palmer(1996)などで議論されている。ここでは紙面の都合上、これ以上深入りはしないが、具体的な内容に関しては上記の文献を参照されたい。

れた「方略的能力」とその構成要素である「コミュニケーション・ストラテジー」に関する研究も盛んに行われるようになった。初期の段階では、CS をどのように定義するか、どのように分類するかに関して、多くの議論が交わされた(Tarone1981、Færch and Kasper1983 など)。

また、1990年代以降、CS 研究の焦点は、CS の定義と分類に関する議論から離れ、CS の教授可能性に関する議論が中心となってきた(Kellerman1991、Yule and Tarone1997など)。

ここでは、のちに日本語学習者の CS 使用に関する研究に対して大きな影響を与えた Tarone (1981) と Færch and Kasper (1983) の研究を中心に概観する。

上記で述べたように 1980 年代においては、CS をどのように定義するか、どのように 分類するかに関して多くの議論が交わされたわけであるが、その中でも代表的なアプローチとして次のようなものがある。1 つは、相互作用を重視したもの (Tarone 1977、1981) (社会言語的主義)であり、もう 1 つは、話者自身の内面的思考過程を重視したもの (Færch and Kasper 1983) (言語心理学的主義)である。重視するものが異なれば、当然 CS の定義や分類も異なってくる。以下においてこの点について詳しく見ていくことに する。

Tarone (1981) は、CS 使用における社会的側面を強調し、さらに、CS として判断するためには、次の3つの基準を満たすべきであると述べた。

- ①話し手は、聞き手に意味 X を伝えたいと望んでいる。しかし、
- ②話し手は、意味 X を伝えるために必要とされる、言語的あるいは社会言語学的構造が利用不可であるか、聞き手と共有されていないと考える。そこで、
- ③話し手は以下のことを選択する。
  - (a)回避-意味 X を伝えない。あるいは、
  - (b) 意味 X を伝えるため代替の手段を試みる(p. 295)。

その上で、CSを次のように定義している。

CS とは、「話者が自分の意思を伝えようとするが、必要とされる意味構造が共有されていないため、双方の参加者がその状況から抜け出すために用いる手段(p. 294)」のこ

とである<sup>9</sup>。ここでは、対話者を含めた双方向性が強調され、相互作用が意識されているのである。

そして、この定義のもとで、Tarone(1981)は、彼女自身の分類は全ての CS を網羅的 にリストアップしているわけでないとしながら、CS の分類について次のように記述した $^{10}$ (pp. 286-287)。

#### (1)言い換え(Paraphrase):

近似的表現(Approximation):正しくないと承知しているが、話し手を満足させるのには十分な意味的特徴を共有する目標言語の単語や構文を使用すること。

造語(Word Coinage):表したい概念を伝えるために語を作り出すこと。

遠まわしな表現(Circumlocution):適切な表現や構文を使う代わりに、その事物や 行動の特徴や要素を描写すること。

#### (2)借用(Borrowing):

逐語訳(Literal traslation):単語ごとに母語で訳すこと。

言語切り替え(Language switch):訳すことをせず、母語の表現をそのまま用いること。

- (3) 援助の要請(Appeal for Assistance): 適切な表現を尋ねること。
- (4)身振りの使用(Mime): 語彙表現を用いずに非言語的方略や行動を用いること。
- (5)回避(Avoidance):

話題の回避(Topic avoidance):目標言語の表現や構文の知らない概念については、 ただ単に話さないようにすること。

メッセージの回避(Message abandonment):ある概念について話し始めるが、続ける ことができなくなり、途中でやめること。

一方、話者自身の心理的局面に焦点を当てた Færch and Kasper(1983)の研究は、CSを次のように定義している。

個人が特定のコミュニケーション上の目標を達成するために、自分の意図すること

<sup>9</sup> この定義と上記3つの基準の日本語訳は李(2003)を参照した。

<sup>10</sup> 分類の日本語訳は達川・田中・ジョー(2006)を参照した。

を相手に伝えようとするときに問題があるので、それを潜在的な認識で解決する発 話過程である $^{11}$ (p. 36)。

この定義は、「問題の介在」と心理的な「意識の関与」を CS の認定条件としているのが特徴である。「問題の介在」であるが、発話を計画する段階と実際に発話をしている段階で問題が発生すれば CS を使用するという主張であり、「意識の関与」は、CS が「ある特定の言語使用者や状況においては意識的に使用されるが、別の言語使用者や状況においては無意識的に使用される」場合があると考えたものである。

そして、CSを次のように分類している<sup>12</sup>。

- A. 回避のストラテジー(Reduction Strategies):問題回避、伝達目標の縮小の方略。言語目標の一部を諦めることを含む。
  - 1. 形態回避ストラテジー(Formal Reduction Strategies)
  - 2. 機能回避ストラテジー(Functional Reduction Strategies)
- B. 達成ストラテジー(Achievement strategies):当初の言語目標を変更しないことを決め、そのための不十分な手段を補ったり、必要とされる項目を想起しようとする際に用いられるストラテジー。
  - 1. 補償ストラテジー(Compensatory Strategies)
    - a) 非協調ストラテジー(Non-cooperative Strategies)
      - i)目標言語以外に基づく(L1/L3-based Strategies)
        - ・コード・スイッチング(Code Switching)
      - ・フォーリナイジィング(Foreignizing)
      - ·逐語訳(Literal Translation)
      - ii)目標言語に基づく(L2-based Strategies)
        - · 代用(Substitution)
        - ・言い換え(Paraphrase)
        - ·新造語(Word Coinage)
        - 再構成(Restructuring)

<sup>11</sup> 日本語訳は李(2003)を参照した。

<sup>12</sup> 日本語訳は荻原(1996)を参照した。

- iii) 非言語ストラテジー(Non-linguistic Strategies)
- b)協調ストラテジー(Cooperative Strategies)
  - i)直接的ストラテジー(Direct Appeal)
  - ii)間接的ストラテジー(Indirect Appeal)
- 2. 項目想起ストラテジー(Retrieval Strategies)
  - a) 待機(Waiting)
  - b) 意味場の使用(Using Semantic Field)
  - c)他言語使用(Using Other Languages)

上記のように、Tarone (1981) や Færch and Kasper (1983) らの研究によって、これまで抽象的な概念であった「方略的能力」が具体化され、その詳細な分類が提示されたことでその後の研究に大きな影響を与えた。

また、話者間の「相互作用」を重視するか、話者自身の「心理的局面」を重視するかという立場の違いは、CSの研究手法にも影響している。

話者自身の「心理的局面」を重視する研究では、実験的な手法がよく用いられる。実験では、被験者が一語で表現できないような物や図を見せ、人為的にコミュニケーション問題を作り出し、それをどのように説明するかを調べるという研究手法である(尾崎1998)。 代表的な研究として、Bialystok(1990)、Kellerman、Bongaerts and Poulisse (1987)、Poulisse (1987)、Poulisse and Schils (1989)などがある。

一方、話者間の「相互作用」を重視する研究では、実際の会話にどのようなコミュニケーション上の問題が現れ、それが会話展開の中でどのように処理されるかに注目する (尾崎 1998)。

のちに紹介するが、日本語教育においては、話者間の「相互作用」を重視し、実際の会話場面を研究データに、日本語学習者がどのような CS を使用しているか、どのような特徴があるかを観察する研究が多く見られる。

ここまで、CS 研究における 2 つのアプローチについて、立場の違いやそれによって 生じる研究手法の違いを概観してきた。しかし、上記の 2 つのアプローチにおいて、次 のような共通点があることも注目されたい。

第一に、CS の定義に関して、両者の間では話者間の「相互作用」を重視するか、話者自身の「心理的局面」を重視するかで見解が分かれているが、CS の分類に関しては、

分類の詳細の程度こそ異なるものの、どの分類においても、似通ったものがあるという 点を指摘することができる。

これは、どちらの分類も、外国語学習者が目標言語を用いてコミュニケーションを行う際に、何らかの問題に遭遇し、その問題を何らかの方法で解決するという過程において、「問題の介在」と「解決の手段」という 2 点で共通していることが要因として考えられる。

また、もう1つの特徴として観察できるのは、両者の定義と分類は、どちらも「話し手」に焦点を当てた捉え方をしている点である。つまり、学習者が「話し手」として伝達内容を言語化する過程において何らかの問題に遭遇した際に、その問題をどのように解決するかという捉え方である。これは、話者自身の「心理的局面」を重視するFærch and Kasper (1983)の研究はともかく、話者間の「相互作用」を重視する Tarone (1977、1981)の研究も同じであった<sup>13</sup>。この点は、英語学習者の CS 使用に関する研究において、話し手としての CS に集中していることの大きな要因ではないかと考えられる。

のちに紹介するが、日本語教育における CS 研究には、話し手としての CS 使用に関する研究のみならず、聞き手としての CS 使用に関しても多くの研究が見られる。この点は、日本語教育における尾崎(1981、1992、1993、2001)による一連の先駆的な研究の影響(貢献)が大きいと言っても過言ではないと思われる。

#### 2.4 日本語教育における CS 研究の概観

日本語教育における CS の研究は、英語学習者を調査対象とする CS 研究と比べ、少し遅れて開始された。本格的に研究がされ始めたのは尾崎(1981)以降であるとされている。

それ以降、日本語教育においても、日本語学習者がどのような CS を使用しているかということに、日本語の習得研究や教育研究などの研究者らが、徐々に関心を示すようになり、日本語学習者が参加する様々な会話場面のデータを利用し、そこで見られる日本語学習者の CS 使用に関して、様々な観点からの考察がされるようになった。

また、話し手としての CS に重きを置いてきた英語学習者を調査対象とする CS 研究と 比べ、日本語学習者を調査対象とする CS 研究は、話し手としての CS のみならず、聞き

<sup>&</sup>lt;sup>13</sup> Tarone (1977) は CS の定義こそ「相互作用」の立場に立ったものであるものの、研究そのものは、picture description のタスクを用いている。つまり、上記「心理的側面」を重視する研究の手法と同じであった。

手としての CS も研究対象とされてきた。この点は多いに評価すべきだと思われる。 内容面から見ると、日本語教育における CS 研究は、大まかに 3 つの流れに分けることができる。

1 つ目は、接触場面における日本語学習者の CS 使用の実態調査である。これらの研究は、日本語学習者が参加する様々な会話場面のデータを研究資料とし、それをもとに、学習者の使用する CS を収集して、使用特徴を観察するものである(尾崎 1981、1992、1993、2001、横林 1991、荻原 1996、藤長 1996、猪狩 1998、1999、大野 2000、2001、2002、2003、2004、石田 2001、2002、伊藤 2001、金 2002、池田 2003、早瀬 2003、武井・赤堀 2005、モンルタイ 2006、2007、林 2007、2009、方 2010、2012、堀内 2011、李 2011、福富 2012 など)。

2つ目は、学習者のCS使用を奨励し、実際の授業におけるCS指導を行った調査研究である。これらの研究は、母語話者との電話でのCS使用を取り入れたものや、学習者同士で絵を説明しあう際に起こる問題を解決するためのCS使用を奨励する活動を報告したもの、CS教授に関わる教材を作り、その教材を用いて、授業での明示的なCS指導の効果を検証したものなど、様々である(藤長1993、梅田・マスデン・津留・舛井1997、金・赤堀1997、西頭・疋田1999、李2008、椿2011、方2013など)。

3つ目は、日本語教科書との関連で行われた調査研究である。これらの研究では、学習者が使用している日本語教科書の中で CS は取り上げられているか、取り上げられているならば、どのような CS がどのような形で扱われているか、教科書に見られる CS の扱われ方が果たして日本語学習者の CS 習得に貢献できるかなどに関する内容である(トムソン木下 1994、猪狩 1999、西頭・疋田 1999、吉里 2007 など)。

本研究も接触場面における日本語学習者の CS 使用の実態調査の研究であるため、以下においては、上記 3 種類の調査研究において大多数を占める日本語学習者の CS 使用の実態調査の先行研究についてさらに詳しく見ていくことにする。

#### 2.4.1 接触場面における日本語学習者の CS 使用の実態調査

接触場面における日本語学習者の CS 使用に関する実態調査の研究内容は、調査対象者である日本語学習者の日本語能力や母語などのような学習者自身に関する点のみならず、研究に利用されている発話資料がどのような状況下で収録されているか、何人の学習者が研究に参加しているかなどという調査形態に関する点についても、様々である。

ここでは、調査研究に参加している学習者の人数、母語、日本語レベル、調査形態、調査対象(話し手としての CS か、聞き手としての CS か)などの観点から、日本語教育における CS 研究の大多数を占める学習者の CS 使用の実態調査に関する特徴を以下の表2-1にまとめた。

表 2-1 日本語教育研究における日本語学習者の CS 使用の実態調査の研究

		1					
NO.	著者(年)	話/聞	レベル	母語	データ	横/縦	人数
1	尾崎(1981)	話	上級	英語	接触	横	3 人
2	横林(1991)	話・聞	初・中	英語	その他	横	29 人
3	尾崎(1992)	聞	初・上	英語	接触	横	18 人
4	尾崎(1993)	聞	初・上	英語	接触	横	31 人
5	福間 (1994)	聞	初級	混合 (他)	接触	縦	25 人
6	荻原 (1996)	話・聞	初級	混合 (中、英)	接触	縦	4 人
7	藤長 (1996)	話	初・中	混合 (英・他)	接触	横	16 人
8	梅田・マスデン・津 留・舛井(1997)	話・聞	初級	混合 (他)	接触	横	6人
9	猪狩(1998)	聞	初級	混合 (他)	接触	横	12 人
10	大野 (2000)	聞	初・中	英語	接触	縦	8人
11	Miyazaki(2000)	胃	初・上	英語	接触	横	34 人

12	野原(2001)	話	初・中	混合(中、他)	接触(OPI)	縦	3 人
13	伊藤(2001)	話	初・中	混合 (中、他)	接触(OPI)	縦	7人
14	尾崎・椿(2001)	聞	初級	混合 (中、他)	電話	横	26 人
15	尾崎(2001)	聞	不明	その他	接触	縦	8人
16	石田(2001)	聞	初・中・上	英語	接触(OPI)	横	25 人
17	大野(2001)	聞	初級	英語	接触	横	8人
18	石田 (2002)	聞	初・中・上	韓国語	接触(OPI)	横	25 人
19	大野 (2002)	聞	初級	英語	接触	横	8人
20	金 (2002)	話	不明	韓国語	その他	横	30 人
21	池田 (2003)	聞	初・上	混合 (中、韓、英)	接触	横	14 人
22	大野 (2003)	話	初級	英語	接触	横	8人
23	早瀬 (2003)	話・聞	初・中	混合 (中、韓、他)	その他	横	9人
24	菅原・高橋(2004)	闁	初級	混合(不明)	その他	横	8人
25	大野 (2004)	話	中級	英語	接触	横	8人
26	武井・赤堀(2005)	話	中・上	不明	接触(OPI)	横	28 人

		1	ı		ı		
27	モンルタイ (2006)	聞	初級	その他	電話	横	15 人
28	モンルタイ (2007)	聞	初級	その他	電話	横	15 人
29	吉里(2007)	聞	初級	不明	その他	横	不明
30	林(2007)	聞	不明	混合 (不明)	接触	横	11 人
31	佐々木(2007)	話	初・中・上	混合 (中、韓、英、 他)	接触	横	18 人
32	林 (2009)	聞	中級以上	混合(中、韓、他)	接触	横	6人
33	齋藤 (2010)	話	上級	英語	その他	横	3人
34	方(2010)	話・聞	不明14	中国語	接触	横	18 人
35	堀内(2011)	聞	初・中	混合(英、他)	接触	横	6人
36	李(2011)	胃	不明¹⁵	中国語	接触	横	137 人
37	方(2012)	話・聞	不明 <sup>16</sup>	中国語	接触	横	24 人

-

<sup>14 「</sup>初級・中級」といった言葉で明示的に説明されていないため、「不明」としているが、論文では、学習者の所属している大学の学年別(1年生、2年生、3年生)で考察を進めている。 15 「初級・中級」といった言葉で明示的に説明されていないため、「不明」としているが、論文では、学習者の所属している大学の学年別(1年生、2年生、3年生)で考察を進めている。

<sup>16 「</sup>初級・中級」といった言葉で明示的に説明されていないため、「不明」としているが、論文では、SPOT を用いて学習者の日本語能力を測定している。そして SPOT の得点を指標に学習者を習熟度の低群と高群に分けている。なお、SPOT とは Simple Performance-Oriented Test (日本語能力簡易試験)のことで、簡単に短時間で日本語能力を測定することを目的に筑波大学で開発されたものである。

38	福富(2012)	聞	初・中	混合 (英、他)	接触	横	6人	
----	----------	---	-----	----------	----	---	----	--

まず、表の読み方について説明しておこう。

この表は 1980 年代から 2010 年代までの 30 年余りに世に発表された日本語学習者の CS 使用に関する実態調査の研究(全部で 38 本の論文)を年代順にまとめたものである。 表の 1 行目にある用語を左側の「著者(年)」から順に説明していく。

「著者(年)」は、その研究が発表された年と研究者名である。

「話/聞」は、その調査が学習者の話し手としての CS を観察しているのか、それとも聞き手としての CS を観察しているのかを示すものである。話し手・聞き手両方の CS 使用を同時に1つの論文で観察している場合は、「話・聞」のように示す。

「レベル」は、その研究で対象となっている日本語学習者のレベルである。なお、ここでのレベルは主に各研究内での記載によるものであり、筆者が統一的な基準に基づいて認定したものではない。また、当該研究に学習者のレベルに関する明記がない場合は、「不明」とする。

「母語」は、学習者の母語のことであるが、表 2-1 は主に英語を母語とする学習者「英語」、中国語を母語とする学習者「中国語」、韓国語を母語とする学習者「韓国語」を中心にまとめているため、この3言語以外の言語を母語とする学習者の場合は「その他」としている。なお、1 つの調査に異なる母語の学習者がいる場合は「混合」とし、その「混合」の中身について、「中国語」「英語」「韓国語」の学習者がいる場合は、「混合(中・英・韓)」のように表記し、それ以外の国の学習者がいる場合は、「混合(中・他)」のような表記をしている。なお、「混合」であるが、中身について明示的な説明がない場合は、「混合(不明)」とする。また、研究に参加している学習者の母語についての説明がない場合は、「不明」とする。

「データ」は、その研究で用いられているデータの性質のことである。どの研究も学習者が参加している接触場面の会話データを使用しているが、その会話がどのような形式で取られているかに関して違いがある。例えば、学習者と母語話者の電話による会話は、「電話」、学習者と母語話者が面と向かって話をする場合は「接触」とし、更に、それが OPI 形式のインタビューである場合は、「接触(OPI)」とする。また「その他」の表記もあるが、それは、学習者が参加している場面が学習者同士によるグループディスカ

ッションであったり(横林 1991)、地域の交流会における学習者によるプレゼンテーションであったり(早瀬 2003)、インタビューする側もされる側も日本語を母語としない日本語学習者の場合であったり(金 2002、齋藤 2010)するものである。

「横/縦」は、そのデータが学習者の横断的なデータか、縦断的なデータかを示すものである。

最後の「人数」は、その実態調査の研究に参加している学習者の人数のことである。 このように見ると、日本語教育における学習者の CS 使用の実態調査に関する研究の 主な傾向が分かる。

例えば、「著者(年)」を見ると、1980年代には1本しかないが、1990年代には8本、2000年代になると、29本の調査研究があり、日本語学習者のCS使用に関する研究が盛んに行われるようになったことが見て取れる。

ここでは、「母語」と「横/縦」の2つの項目に焦点を当てて、詳しく見ることにする。 まず、「母語」についてであるが、上記の表2-1をもとに次の表2-2を作成した。

母語	その母語のみ	他の母語	小計	合計
	(本)	と混合(本)	(本)	本(%)
英語	12	6	18	
中国語	3	8	11	29 <sup>17</sup> (76. 3%)
韓国語	2	4	6	
その他			$6^{18}$	6 (15. 8%)
不明			3	3 (7. 9%)
合計				38 (100%)

表 2-2 日本語学習者の CS 使用に関する実態調査の母語別集計

表 2-2 を見ると分かるように、ここ 30 年間において、日本語学習者の CS 使用に関す

<sup>17</sup> この数字は「小計」の欄にある 18、11、6 の合計ではなく、最終行に示した合計 38 から「その他」と「不明」の数を引いた数字である。なぜなら、「他の母語と混合」において、1 つの研究に「英語」「中国語」「韓国語」のどれか 1 つだけではなく、「英語、中国語、その他」などのような研究が存在し、そのような研究は、「英語とその他の言語の混合」であると同時に、「中国語とその他の言語の混合」でもあるため、重複してカウントされることになるからである。18「混合(他)」も含まれている。

る実態調査の研究では、英語、中国語、韓国語などの言語を母語とする学習者を研究対象に入れているものが 8 割(76.3%)近くを占めている。中でも英語を母語とする学習者を研究対象にしているものが最も多く、中国語を母語とする学習者と、韓国語を母語とする学習者を研究対象にしている研究の合計よりも多い。

また、「小計」欄を見ると、中国語を母語とする学習者を研究対象に入れているものが 11 本あるため、極端に少ないという印象は感じにくいのかもしれないが、「その母語のみ」の欄を見ると、中国人日本語学習者の CS 使用に焦点を当てた研究が 3 本しかないのに対し、英語学習者の CS 使用に焦点を当てた研究は 12 本で、その 4 倍であることが分かる。

1.2節でも述べたことであるが、外国語学習者を調査協力者とする研究では、似たような背景を持つ学習者の協力を得ることが難しく、大規模で体系的な研究が行いにくい。そのため、調査結果の一般化が難しいとされている。しかし、同じような背景を持つ学習者のデータを用いた研究同士を比較することで、このような欠点は解消されると思われる。

だが、現状では、これまでの研究の多くは、その研究だけで完結してしまうようなデータ収集を行っており、将来の比較研究が行われやすいようなデータ収集はそれほど重要視されていないように思える。これは1つのクラスに母語が異なる学習者が複数いるのが普通であるという現在の日本国内における日本語教育の現状と無関係ではないと思われる。母語が異なる学習者であっても、母語という要素に焦点を当てなければ、研究を行うことも当然できるし、母語が異なるにもかかわらず、同じような傾向が見いだされたとしたらそれはそれで有意義な研究である。

しかし、外国における日本語教育では、おそらく日本国内のような1つのクラスに母語が異なる学習者が複数いるような状況はむしろ普通ではないと思われる。中国国内の日本語クラスにおいては、中国語を母語とする日本語学習者が、韓国国内の日本語クラスにおいては、韓国語を母語とする日本語学習者が中心であろう。

外国における日本語教育を促進するためには、その国の言葉を母語とする日本語学習者に焦点を当てる必要性が出てくる。例えば、中国人日本語学習者の日本語教育を考える際には、英語や韓国語を母語とする学習者のデータ分析で得られた知見も当然ある程度参考にはなるが、やはり、中国語を母語とする学習者のデータ分析が不可欠であろう。

しかし、1.1節で見たように、国際化時代や多文化社会において、異文化コミュニケ

ーション能力を持つ人材の育成が急務であり、また、中国国内の日本語学習者が急増している現代に見合うだけの教材や教授法などは、必ずしも整備されておらず、そのための基礎研究も十分に行われていないのが現状である。

また、日本国内における日本語教育は、上記の表 2-2 で見たように、中国人日本語学習者に焦点を当てた研究が少なく、中国人日本語学習者のための CS 教育を効果的に行うための知見を十分に提供できる段階になっていないと思われる。

そのため、今後、中国人日本語学習者のための CS 教育を効果的に行うためにも、たくさんの基礎研究を積み重ねていかなければならないと考える。

ここまで、日本語学習者の「母語」を中心に、ここ 30 年の日本語教育における日本語学習者の CS 使用についての実態調査の研究を見てきた。以下において、研究手法の「横/縦」についても見ておこう。

日本語学習者の CS 使用に関する 38 本の実態調査の中で、学習者の横断的なデータを扱った研究が 32 本であるのに対し、縦断的なデータを扱った研究は 6 本しかなかった。 縦断的な研究と比べると、横断的な研究の数がそれの 5 倍以上である。

横断的な研究と比べ、縦断的な研究は、データ収集が長期間にわたる上に、研究の性質上、大規模で多人数の学習者の協力が得られにくいため、調査分析の結果を一般化することが難しい。そのため、日本語教育における日本語学習者の CS 使用に関する縦断的な研究が少なかったのであろうと思われる。

しかし、日本語学習者の CS 使用の実態を明らかにするためには、横断的な研究のみならず、縦断的な研究も重要である。横断的な研究と縦断的な研究は互いに欠点を補いながら、バランスよく利用されるべきであると考える。

#### 2.4.2 中国語を母語とする学習者に焦点を当てた研究

2.4.1 節では、接触場面における日本語学習者の CS 使用の実態調査の研究について、「母語」と「横/縦」の 2 つの項目について全体的な概観を行ったが、本節では、上記で概観した先行研究の中で、特に中国語を母語とする学習者の CS 使用に焦点を当てた研究について紹介する。

中国語を母語とする学習者のみを研究対象とした研究は上記で見たように 3 つしかない。その3つは、方(2010、2012)、李(2011)の研究である。これらの研究は、中国国内の日本語学習者を研究対象とした横断的な研究であり、発表の年も 2010 年以降であ

るなどの点で共通している。

方(2010)は、中国国内の日本語接触場面に焦点を当て、中国の大学で日本語を勉強している日本語学習者(大学1、2、3年生、18名)を対象に、学習者の用いる CS について考察をしている。その結果、以下のようなことが明らかとなった。まず、達成促進ストラテジーが学習者の問題解決の時間を確保し、意味伝達の達成にプラスの影響を与えることが示唆された。また、言語ストラテジーの使用は非言語ストラテジーの使用より多く見られ、学習者が自らの力で問題を解決するだけでなく、母語話者と協力し合って会話を進める特徴が見られた。さらに、学習歴の増加に伴い、CS の使用頻度が減少し、学習歴の違いによって学習者の CS 使用に異なる特徴が見られた。

方(2012)は、中国国内の大学で日本語を勉強している学習者(大学1、3年生、24名)を対象に、日本語の習熟度の違いによる CS 使用の特徴や CS 使用に見られる問題点を中心に考察している。学習者の CS 使用においては、習熟度にかかわらず、母語に切り替えたり、母語の単語を目標言語の音韻・音声や形態に適応させたり、漢字を用いたりといった母語をベースとする解決法は意味伝達を妨げる可能性があること、日本語能力の低群学習者の曖昧な、母語話者に依存する「理解促進」<sup>19</sup>の使用によって発話の明瞭性が損なわれ、母語話者による認知処理に負担をかけてしまう恐れがあることなどが学習者の CS 使用の問題点として指摘された。

一方、李(2011)は、学習者の話し手としての CS 使用ではなく、聞き手としての CS である聞き返しストラテジーについて、中国の大学で日本語を勉強している日本語学習者 (大学 1、2、3 年生、137 名)を対象に分析している。その結果、次のようなことが明らかとなった。「聞き返し」の表現形式に関しては、エコー型と沈黙型が多く見られ、特にエコー型は、1 年生から 3 年生までに多く観察された。ただし、反復した部分に、「ですか」を付けての丁寧型の聞き返しは、1 年生から 3 年生まであまり見られなかった。「聞き返し」の発話意図に関しては、反復要求と説明要求が多く見られ、1、2 年生は反復要求と説明要求を多く使用していたのに対し、3 年生は聞き取り確認要求の聞き返しを主に使用していたという。

上記3つの研究は、中国人日本語学習者、特に中国国内の大学で日本語を勉強している日本語学習者のCS使用の特徴の一部を明らかにしたことに意義があり、今後、中国人日本語学習者を対象とするCS教育を行う上でも有益なヒントが多く含まれていると

<sup>19</sup> ここでいう「理解促進」は本研究でいう聞き返しストラテジーのことである。

考えられる。

しかし、上記3つの研究は、中国国内の日本語学習者を対象としているため、それらの学習者が中国の大学を卒業し、留学のために来日した後(実際に1.1節で紹介した今日本にいる留学生の6割以上が中国人日本語学習者であることをもう一度想起されたい)、言語環境の違いが学習者の使用するCSにどのような影響を与えるか、滞日期間とともに、学習者の使用するCSにどのような変化が見られるかなどに関しては不明なままである。中国国内で日本語を勉強し、更に留学目的で来日したのち、滞日期間と共に、日本語学習者のCS使用がどのように変わるか、どのような特徴があるかなどを究明することは、留学生を送り出す中国国内の日本語教育機関にとってだけでなく、留学生を受け入れる日本国内の日本語教育機関にとっても有益な情報を与えることとなるであろう。

#### 2.5 CSの定義、および本研究の課題と意義

2.4 節では、日本語教育における日本語学習者の CS 使用に関する研究に見られる課題を概観した。本節では、本研究における CS の定義、および本研究の課題と意義について述べる。

本研究においては、CS を次のように定義する。CS とは、外国語学習者が目標言語を用いてコミュニケーションを行う際に、コミュニケーション上の問題に遭遇し、その問題を解決するために取る行動のことである。

ここでいうコミュニケーション上の問題は、次の2つに大別できる。1つは、学習者が伝達したい内容を言語化する過程において遭遇する問題で、その問題を解決するために取る行動のことが話し手としてのCSであり、ここでは、これを「発話ストラテジー」と呼ぶ。もう1つは、コミュニケーション相手の話が聞き取れない、分からないという問題で、それを解決するための方法が聞き手としてのCSであり、ここでは、それを「聞き返しストラテジー」と呼ぶ $^{20}$ 。上記2種類のストラテジー(発話ストラテジーと聞き返しストラテジー)は、それぞれ第4章と第5章で考察することにする。

本研究では、中国国内の大学で日本語を勉強し、更に留学目的で1年間日本に滞在す

<sup>20</sup> 相手発話の聴解上に起きた問題を解決するための聞き手としてのCSについて、日本語教育においては、聞き返しストラテジー(尾崎 1992、1993)という用語で多くの研究が行われており、用語の混乱を避けるために、本研究もその用語を援用することにする。

ることになった3名の中国人日本語学習者<sup>21</sup>を調査協力者としている。そして、その3名の中国人日本語学習者の日本人との接触場面におけるCS使用が滞日期間とともにどのように変わっていくか、日本語能力の変化(相違)によってどのように異なるか、また日本語能力が異なるにもかかわらず、共通した使用の特徴はないかなどを中心に考察を行っていく。具体的な研究課題は次の通りである。

- ①時間の経過とともに、コミュニケーション上の問題(発話産出上の問題と発話聴解上の問題)を解決するための CS(発話ストラテジーと聞き返しストラテジー)の使用がどのように変化するかを、量的・質的に考察する。
- ②日本語能力の異なる学習者の CS 使用に見られる相違点のみならず、共通点も含めた総合的な考察を行うことで、CS 使用に関わる要因を明らかにすると同時に、中国人日本語学習者を対象とした日本語教育における CS 教育のヒントを探っていく。

日本語教育において、日本語学習者の文法能力だけでなく、コミュニケーション能力育成の重要性が指摘されるようになって久しいが、文法研究と比べ、実際のコミュニケーション場面を対象とする研究では、数値化できない個人差というものが非常に強い影響力を持つ。

また、外国語学習者を調査協力者とした調査研究では、似たような背景を持つ学習者の協力が得にくく、大規模で体系的な調査が行いにくい。そのような状況下で行われる調査では結果を一般化することは難しいとされている。

しかし、大野(2000)にもあるように、同じような背景を持つ学習者のデータを用いた 研究同士を比較することで、上記の欠点を補うことができるという。

本研究も、実際の接触場面における日本語学習者のコミュニケーション場面を扱った研究であり、更に3名という少人数の日本語学習者の来日後9か月間にわたる縦断的調査であるため、データの分析においては、個人差などの影響を受けやすく、結果を一般化することは難しいことが予想される。しかし、だからと言って、このような研究を行うことに意義がないということではない。

上述したように、中国人日本語学習者の CS 使用に関する研究が少ない中で、本研究は、いわば初めての縦断的な調査研究であり、本研究で使用される量的分析・質的分析

<sup>21</sup> 学習者情報の詳細は第3章で述べる。

の両方を取り入れた研究手法や、それによって浮き彫りにされる中国人日本語学習者の CS 使用の実態の一端は、接触場面における中国人日本語学習者の CS 使用の特徴を理解 するのに貢献できると思われる。また、中国人日本語学習者のための日本語教科書における CS の調査や、中国人日本語学習者を対象とする日本語の会話授業における CS 指導 を行う際に、本研究の成果は、重要なヒントを提供するものと思われる。

さらに今後、中国人日本語学習者のCS使用に関する研究が現在より一般的に行われるようになった際に、のちの研究の比較対象とされることで、結果の検証や一般化などへの貢献も期待できる。

## 第3章 本研究のデータと研究方法

#### 3.1 調査協力者情報と談話資料

本節では、本研究の調査協力者(表3-1)と収録した談話資料(表3-2)について説明する。

学習者	性別	年齢	学習時間・形態	能力試験
NNS1	女性	22歳	4年間・大学で	2級
NNS2	女性	21歳	3年間・大学で	2級
NNS3	男性	28歳	6年間・独学で	1級

表3-1 調査協力者情報1

調査協力者の中国人日本語学習者は3名であり、全員2008年の4月に留学目的で初来日している。NNS1とNNS2は中国の同じ大学で日本語を専攻しており、NNS1はNNS2の1年先輩である。来日時には2人とも日本語能力試験の2級レベルであった。NNS3は日本語専攻の学生ではないが、民間の日本語学校に通ったり、独学で日本語を学んだりして来日時には6年間の日本語学習歴があり、日本語能力試験の1級にも比較的高い点数で合格している。ここでは、NNS1とNNS2を中級学習者とし、NNS3を上級学習者とする。

ちなみに、2級保持者の2人は、来日した年の12月に日本語能力試験の1級を受けたが、NNS2は合格し、NNS1は不合格だったという。そのため、日本語能力の高低を付ける場合、上述したデータを総合的に判断すると、この3人は日本語能力の高い順にNNS3、NNS2、NNS1となる。

なお、この3人は中国国内では日本人との接触がそれほど多くなく、本格的に日本人と接触し、日本語によるコミュニケーションを行うようになったのは来日してからであるという。

一方、学習者の会話の相手となる日本人<sup>2</sup>(男性、NS1とNS2)は3人の留学先の大学の学

<sup>1</sup>表にある情報は本研究の調査開始時(2008年5月)を基準としている。

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> この2人の日本人は2人とも茨城県出身で、普段のコミュニケーションにおいては、標準語を 使用しているが、アクセントに関しては、方言の影響と思われる点も観察される。

生で、英語を専攻している。中国語に興味を持っており、中国人の友人も何人かいるが、 体系的に中国語を習ったことはない。

自然談話における学習者のCS使用を観察するのが目的であるため、特に話題は指定せず、「20分ほど自由に喋ってください」という指示のみを出した。会話の時間は20分より若干長かったり短かったりするが、合計で289分19秒(およそ5時間分)の発話データを収集した。また、なるべく直前の回と違う組み合わせとなるように心がけたが、参加者の都合で、連続して同じ人と話すこともあった。

特に話題は指定していないが、収録された会話をすべて観察したところ、そこで話された話題は、大学の授業や先生、普段の食事、アルバイト、休日の過ごし方、日本の習慣、祝日、中華料理、観光など、ほとんど身近な話題であった。

時期	会話参加者	NNS1	NNS2	NNS3
2008/5	NS1	18分1秒	18分24秒	
1回目	NS2			17分2秒
2008/7	NS1	23分50秒		
2回目	NS2		21分15秒	22分24秒
2008/9	NS1	20分9秒		
3回目	NS2		21分20秒	20分16秒
2008/11	NS1		21分03秒	21分6秒
4回目	NS2	20分18秒		
2009/1	NS1		20分20秒	
5回目 <sup>3</sup>	NS2	23分1秒		
総時間	289分19秒	105分9秒	102分22秒	81分48秒

表3-2 会話収録の時期と時間と会話の相手

#### 3.2 学習者の学習環境の特徴

この3人の学習者は日本のある地方の私立大学の学部留学生である。在籍していた私

-

<sup>3</sup> NNS3 が1月に緊急帰国し、録音できなかったため、1月期はない。

立大学では、国立大学のような留学生のための授業を行う留学生センターの組織はなく、1年間の留学期間を通して、普通の日本人大学生と同じ学部の授業を受講していた。しかし、学習者によると、彼らは週に1回(90分)、大学で敬語の授業を受けているという。なお、大学以外の時間はアルバイトや、地域のイベントなどに参加したりするという。

したがって、この3人の学習者の来日後の日本語学習環境は、いわゆる日本語学校のような教室環境ではなく、自然習得環境に近い環境であると考えて良いと思われる。 このような習得環境について、迫田(2005)では次のような特徴があると述べている。

習得環境第二言語環境		第二言語環境	外国語環境
特徴点	「自然習得」	「自然習得と教室習得」	「教室習得」
文法項目の説明なし		あり	あり
学習項目の決定権	学習者	学習者・教師	教師
インプット	多	多	少
問題解決的会話多		多	少
多様な言葉との接触		多	少

表 3-3 習得環境のタイプ

「問題解決的会話」とは、会話において上手に意味が伝えられないとか、適切な言葉が見つからないなど、コミュニケーション上に支障を来す問題を解決していくタイプの会話であり、教室環境に比べ、自然習得環境のほうが多いという。

また、「多様な言葉との接触」とは、教室環境では規範的な日本語に偏るのに対し、 自然習得環境では方言や男・女ことば、若者ことばなど多様な日本語に触れる機会があ ることを意味している。

このような特徴のある自然習得環境が学習者の使用する CS に何らかの影響を与えると思われ、中国国内にいる日本語学習者の使用する CS とは質的な違いがあると予想できる。

## 3.3 研究方法

# 3.3.1 分析の流れと会話文字化の方法

本節では、本研究の分析の流れと会話文字化の方法について概観する。

まず、ステップ1では、収録した会話の文字化作業を行う。

日本語教育研究において近年、日本語学習者が参加している会話や、母語話者同士の会話を文字化し、調査研究をしているものが多くなりつつあるが、収録した会話をどのように文字化するかについては、言うまでもなく、それぞれの研究目的によって異なる。本研究は、少人数の日本語学習者を研究対象とした縦断的な研究であり、会話の量的な側面に関する考察も行うが、量的な側面よりも質的な側面に重きを置いて研究を進めていくため、会話の文字化の際には、会話の質的分析に多く用いられる文字化の方法を採用することにした。

その文字化の方法とは、会話分析の研究者である Gail Jefferson によって開発され、 会話分析の分野で多くの研究者が用いてきた基本的記号をベースに、日本の会話分析の 研究者らによって日本語会話を文字化するために改良された方法である(西坂 2008)。 以下では、特に本研究で用いた記号を中心に述べていく。

#### 1. 重なり

- [ 複数の参加者の発する音声が重なり始めている時点は、角括弧([)によって示される。
- [] 重なりの終わりが示されることもある。
- [[ 2人の話し手が同時に発話を開始するとき、それは特に二重の角括弧([[)によって示される。

#### 2. 密着

= 2つの発話が途切れなく密着していることは、等号(=)で示される。 また、1つの発話において、語と語が途切れなく密着していることは、そのあい だに等号を挟むことで示される。

## 3. 聞き取り困難

() 聞き取り不可能な箇所は、()で示される。空白の大きさは、聞き取り不可能な音声

の相対的な長さに対応している。

(言葉) また聞き取りが確定でないときは、当該文字列が()で括られる。

#### 4. 沈黙・間合い

- (n.m) 音声が途絶えている状態があるときは、その秒数が約 0.2 秒ごとに()内に示される。
- (.) 0.2 秒以下の短い間合いは、()内にピリオドを打った記号、つまり(.)という記号によって示される。

#### 5. 音声の引き延ばし

:: 直前の音がのばされていることは、コロンで示される。コロンの数は引き伸ばし の相対的な長さに対応している。

#### 6. 言葉の途切れ

言一 言葉が不完全なまま途切れていることは、ハイフンで示される。

#### 7. 呼気音・吸気音・笑い

- h 呼気音は、hhで示される。hの数はそれぞれの音の相対的な長さに対応している。
- .h 吸気音は、hh で示される。h の数はそれぞれの音の相対的な長さに対応している。
- 言(h) 呼気音の記号は、笑いを表すのにも用いられる。特に笑いながら発話が産出されるとき、そのことは、呼気を伴う音のあとに(h)を挟むことで示される。
- ¥ ¥ 発話が笑いながらなされているわけではないが、笑い声でなされているということもある。そのときは、当該箇所を¥で囲む。

# 8. 音の強さ・大きさ

下線 音の強さは下線によって示される。

言葉: 強勢の置かれた場所は音が高くなりがちである。発話の区切りなどで音が少し 高められたあと、すぐにもとの高さに戻るといったことが、しばしば観察され る。このような発声は、最後の文字に下線を引き、そのあとに下線のない「引 き伸ばし」記号(コロン)を付すことで示される。

- 言葉: 強調を伴いながら末尾が少し上がるようなやり方で区切りがつくこともある。 これは「引き伸ばし」の部分にのみ下線が引かれることで示される。
- ° ° 音が小さいことは、当該部分が°で囲まれることにより示される。

## 9. 音調(イントネーション)

.,? 語尾の音が下がって区切りがついたことはピリオド(.)もしくは句点(。)で示される。音が少し下がって弾みがついていることはカンマ(,)もしくは読点(、)で示される。語尾の音が上がっていることは疑問符(?)で示される。語尾の音が一端上がったあとまた下がる(もしくは平坦になる)とき、それは逆疑問符(i)で示される。

#### 10. スピード

- ※ 発話のスピードが目立って速くなる部分は、左開きの不等号と右開きの不等号で囲まれる。
- 会 発話のスピードが目立って遅くなる部分は、右開きの不等号と左開きの不等号で囲まれる。

#### 11. 注記

(()) 発言の要約や、その他の注記は二重括弧で囲まれる。

## 12. 人名

文字化資料における人名は全て仮名で示される。

ステップ 2 は、発話データにおける日本語学習者の CS(話し手としての CS と聞き手としての CS)を抽出する作業である。

上記の文字化方法に沿って、すべての会話の文字化作業を終了した後、本研究に参加している3名の中国人日本語学習者が、日本人との接触場面において、話し手としてのCSと聞き手としてのCSをそれぞれどの程度使用したか、先行研究にある研究の枠組みに沿って、使用したCSの抽出作業を行った(詳細はそれぞれの章で説明する)。

また、本来、接触場面の研究では話者に内省を行わせるフォローアップ・インタビューが必要であるが、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時に、意識してしまい、調査に影響を与える恐れがあるため、最後の会話収録のみを対象にした。よって、本研究では収録した会話の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。

最後のステップ3であるが、話し手としてのCSと聞き手としてのCSを抽出した後、それぞれのCSについて、学習者別、時期別などの視点によって、量的・質的な分析を行う。

## 3.3.2 会話における CS 使用集計の注意点

3.3.1節では、本研究の研究方法と分析の大まかな流れについて述べたが、本節では、 学習者の CS 使用の集計に関する注意点について述べる。

日本語学習者の会話を採り、その会話におけるある特定の言語行動を分析するためには、会話における実例を収集し、集計を行う必要がある。接触場面における日本語学習者の CS 使用という言語行動に関しても同じであり、多くの研究では、ある一定時間内における CS 使用の回数を集計するという方法を用いている。

同じ時間単位における CS 使用の回数を集計するという方法自体は、学習者の CS 使用の実態を観察するうえで、ある程度有効であると思われるが、弱点もある。それは、時間的に同じ長さの会話であっても、会話参加の仕方によって話し手/聞き手としての会話参加量が異なりうるという点に十分に配慮していない点である。

この問題を解消するためには、一定時間内における CS 使用の量ではなく、一定量の発話における CS 使用の量を見る必要がある。

以上のことを踏まえ、本研究では、一定時間内における日本語学習者の CS の回数を集計するのではなく、話し手としての CS を集計するときには、学習者が使用した発話ストラテジーの回数のみならず、学習者がその会話においてどれほどの発話をしたか(詳細は4章で述べる)という点にも注意を払い、聞き手としての CS を集計するときには、学習者が使用した聞き返しストラテジーの回数のみならず、学習者がその会話においてどれだけ会話相手の発話を聞いたか(詳細は5章で述べる)という点にも配慮する。

日本語学習者の CS 使用の実態調査を行った先行研究で、上記のことについて十分な

配慮をした研究は、筆者の調査した限りでは、残念ながら、武井・赤堀(2005)<sup>4</sup>だけである。

このような状況が生じていることの背景には、次のようなことが考えられる。

①研究分析の手間が増える。コミュニケーション場面を考察対象とする研究では、収録した会話を文字化する作業自体も非常に手間がかかる作業であり<sup>5</sup>、文字化資料と音声データをもとに、用例を収集し、観察、考察という一連の作業の他に、「話し手としてどれほどの発話を行ったかを集計する」作業まで行う余裕がどれほどあるかということが関係していると思われる。これは研究の経済性の問題といっていいであろう。

②一定時間内における CS の使用回数を観察するだけでも、会話の内容によほどの偏りがなければ、ある程度の傾向を見出すことは不可能ではないし、また、仮に上述した作業をしたとしても、そのときに出した結果がその作業をしないで出した結果より傾向が見いだされやすいことが保障されるわけではない。

なぜなら、会話という活動には様々な要因が複雑に絡んでおり、発話量の違いという 点に配慮したとしても、まだほかの要因が存在するためである。つまり、この作業に費 やした労力が必ずしもその労力に見合っただけの結果を返してくれるとは限らない。

しかし、仮にその作業が結果的に割に合わない作業であったとしても、より客観的な結果を出すためには、一定時間内における CS の使用回数という数値よりも、一定の発話量における CS の使用回数という数値の方が望ましいと考える。なぜなら、少なくとも後者の方が会話参加の仕方という要素に配慮した形になるからである。

<sup>4</sup> この研究は日本語学習者の発話ストラテジーの使用に焦点を当てている。そこでは、CS 数を示す指標として、CS の回数のみならず、学習者の発した発話にある意味語を算出し、意味語 100 語あたりの数に換算されたものが用いられている。また、日本語学習者の聞き返しストラテジー使用に焦点を当てた先行研究のほとんどが、ある時間内における聞き返しの使用回数という指標のみを使用している。しかし、これでは、ある時間内において、学習者がどれほどの発話を聞いたか、という発話の聞き取り量の相違という要因の存在に十分に配慮していないということになるため、調査結果にも影響を与える恐れがある。

<sup>5</sup> 実際に筆者自身の場合、5 時間分の会話データだけであるが、それらをすべて文字化するのに数か月を要し、文字化した資料のページ数は A4 原稿にして 200 ページに及ぶ。

# 第 4 章 接触場面における日本語学習者の発話ストラテジ 一の使用

この章では、3人の中国人日本語学習者が来日直後からの9か月間という期間に、日本人との接触場面の会話において、伝達したい内容を言語化する際に生じる問題をいかに処理しているのか、その処理のためにどのような話し手としてのCS(発話ストラテジー)を使用しているのかに焦点を当てる。

具体的な研究課題は次の2点である。

- (1) 第二言語習得環境にいる中上級日本語学習者の発話ストラテジーの使用が滞日期間 が長くなるにつれて、量的・質的にどのように変化するか。
- (2) 中級学習者と上級学習者の発話ストラテジーの使用にどのような相違点や共通点があるか、またそれはどのような理由によるものか。

## 4.1 接触場面における日本語学習者の発話量の調査

3.1 節で見たように、本研究で収集した学習者の会話データの長さはそれぞれ異なっている。発話ストラテジーの分析に当たっては、学習者が緊張状態から解放され、自由に話している状態を観察するため、各会話の開始後 2 分のところから 15 分間の会話を利用することにした。

また、接触場面における日本語学習者の発話ストラテジーを観察する前に、まず、個々の会話において日本語学習者がそれぞれどれほどの量の発話を行ったかを集計する。これを行う理由は、たとえ同じ長さの時間であっても、各学習者の発話量が異なっていることが十分に予想できるからである。それを調整するために、まず個々の会話における学習者の発話量を集計することにした。

3.3.2 節でも述べたように、日本語学習者の CS 使用の実態調査を行った研究において、学習者の CS 使用の回数のみならず、CS 使用のベースとなる会話そのものにおいて、学習者の発話量がどれくらいあったかを集計した研究は武井・赤堀(2005)のみである。ここでは、まず武井・赤堀(2005)の方法を紹介しよう。

武井・赤堀(2005)の研究は、語用論の観点から各タイプの発話ストラテジーに処理の

難易度と語用論的な適切さなどの点で、使用の優先順位がないかを検証するために行われたものである。その中で、CS 数の集計に関しては各被験者の発話の長さが異なっているのを調整するために、それぞれ意味語 100 語あたりの数に換算された数値を用いるという方法を取っている。

なお、武井・赤堀(2005)の研究における意味語とは「名詞、動詞、形容詞などの一定の意味を担った語(p. 25)」であり、それらの述べ語数と異なり語数を集計している。

CS 数は、CS の使用回数ではなく、意味語 100 あたりの数に換算されたものという指標が使用される。

そうすることで、次の指標を得ることができる。

また、使用された意味語の延べ語数に占める異なり語数の割合を求めることで、異なり意味語率という指標が得られる。そして、この指標は、学習者の話の展開の良し悪しを示す指標になるという。つまり、話者がある内容を話し、対話者に理解されないときに、同じ内容を、表現を多少変えるなどして、繰り返すことが多くなる。その結果同じ語の繰り返しが増え、異なり意味語率が下がるという考え方である。この指標はまた別の面から発話遂行の問題性を示すものと考えられるという¹。

武井・赤堀(2005)のこの考えは、とても示唆的である。しかし、肝心の「意味語」の 集計方法について、必要十分な説明がされていない。

意味語とは「名詞、動詞、形容詞などの一定の意味を担った語(p. 25)」であるとしているが、名詞、動詞、形容詞以外の語で、一定の意味を担っている語として副詞、指示詞などの語もある。しかし、これらの語は集計されるのかしないのか、また、会話における学習者の誤用はどうするのか、などに関する実際の操作方法については不明瞭な点がある。

本研究では、武井・赤堀(2005)の考えを踏まえながら、次のような方法(排除法)を用いることにした。ステップとしては次の通りである。

まず杉戸(1987)の考えを踏まえ、会話における発話を「実質的発話」と「あいづち的 発話」に分けることにした。

杉戸(1987、p.88)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」

\_

<sup>1</sup> 武井・赤堀(2005)では、発話速度など、他の発話指標も利用されているが、本研究は目的が異なるため、上述した2つの指標を用いることにする。

- ①「ハー」「アー」「ウン」「アーソーデスカ」「サョーデゴザイマスカ」「エーソーデスネ」などの応答詞を中心にする発話。
- 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。

上記の「あいづち的発話」は確かに会話を円滑に進める上においては必要不可欠なものであるが、会話において日本語学習者が実質的にどのような発話をしたかを観察するためには、「あいづち的発話」より「実質的発話」の観察がより重要だと思われる。実際に、学習者が自分の伝達したい内容を言語化する発話というのは、ほとんど「実質的発話」の部分となるため、その部分において使用された語彙を計測し、集計すれば多少の誤差はあるであろうが、大まかな傾向を把握することはできるであろう。

そこで、本研究では、会話における学習者の発話量を集計するために、個々の会話における学習者の「実質的発話」に注目した。ただし、「実質的発話」には、フィラーや言い間違いなども含まれているため、それらを削除することにした。

次に、「あいづち的な発話」と「実質的発話」にあるフィラーや言い間違いなどを削除した学習者の発話資料に対して、日本語学習者の読解支援システムである「リーディング・チュウ太」<sup>2</sup>の「語彙チェッカー」を利用し、その発話資料に含まれる総語彙数(延べ語数)と異なり語数およびその百分率を算出した。

語彙チェッカーとは、川村(1998)によって開発された日本語学習者の読解学習支援シ

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup>「リーディング・チュウ太」は日本語学習者のための読解学習支援システムであり、インターネット上(http://basil.is.konan-u.ac.jp/chuta/)で無料公開されており、インターネットに接続できる環境にあれば、自由に利用できるようになっている。このシステムでは「語彙チェッカー」を始め、様々なツールが利用できる。

ステムである。語彙チェッカーでは、与えられたテキストに対して、コンピューターが 次の作業を自動的に行い、テキストに含まれるすべての語彙のレベル判定を行う。

- ①与えられたテキストの形態素解析3を行う。
- ②各形態素をレベル別語彙リストに照合する。
- ③テキスト内の語彙にレベル表示を行う。
- ④テキスト内の語彙のレベル別分類表を作成する。
- ⑤語彙のレベル別含有率を算出する(川村 1998、p. 4)。

語彙チェッカーは、入力されたテキストに対して、様々な情報を提供してくれるが、本研究で用いた情報は、学習者の「実質的発話」における使用語の総数(延べ語数)、使用語の異なり語数、および延べ語数に対する異なり語数の比率である異なり語率などの情報である。そして延べ語数を個々の会話における学習者の発話量とみなすことで、各時期の会話における学習者の発話量の多寡を示す指標として使用する。また、武井・赤堀(2005)に倣い、各時期の会話における学習者の話の展開の良し悪しを示す指標として異なり語率を用いることにする。

上記の手続きを踏まえ、各時期の会話における学習者の総発話量である「述べ語数」 や話の展開の良し悪しを示す「異なり語率」などを集計し、次の表 4-1 にまとめた。

		5 月	7月	9月	11月	1月	合計	平均
	延べ語数	474	606	531	559	675	2845	569
NNS1	異なり語数	144	198	154	211	234	941	188
	異なり語率	30.4%	32.7%	29.0%	37. 7%	34. 7%		32. 90%
	延べ語数	382	245	549	303	599	2078	415
NNS2	異なり語数	151	129	194	155	211	840	168
	異なり語率	39. 5%	52. 7%	35.3%	51. 2%	35. 2%		40.5%
	延べ語数	627	754	615	553		2549	637
NNS3	異なり語数	223	233	202	188		846	211
	異なり語率	35. 6%	30.9%	32.8%	34.0%			33. 30%

表 4-1 学習者の「実質的発話」における使用語の産出状況

\_

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> 語彙チェッカーの形態素解析は、奈良先端科学技術大学院大学の松本研究室によって開発された形態素解析ツール「茶筌」を用いている。

表 4-1 を見ると、同じ 15 分の会話であっても、学習者や相手の日本人の会話参加の 仕方によって発話の量に大きな差があることが分かる。この事実は、発話量の違いに対 して十分な配慮をせず、時間単位における CS の使用回数のみを利用する場合の危険性 を意味しているのではないかと思われる。

表 4-1 の「平均」欄を見ると、今回の調査においては、会話における「述べ語数」の 平均は多い順に NNS3>NNS1>NNS2 であり、上級学習者 NNS3 が最も多く、中級学習者 NNS2 が最も少ないことが分かる。また、「異なり語率」の平均は多い順に、NNS2>NNS3>NNS1 となっており、中級学習者の NNS2 が最も高く、中級学習者の NNS1 が最も低い。

会話の文字化作業を経て、全体的な印象としてあるのは、NNS1 は日本語能力が非常に限られているにもかかわらず、相手の質問に対して積極的に答えるのみならず、更に自らも多くの発話を行っていたのに対して、NNS2 は相手の質問に対し、短い言葉で答えることが多く、自ら質問や何かについて述べるといったことは夏休み後の9月に行われた3回目の会話と、1月に行われた最後の5回目の会話だけであった。なお、上級学習者のNNS3 も基本的に相手の質問に対し、答えることが多く、自ら質問をしたり何かについて述べたりするようなことはそれほど多くなかったが、質問に対する答えが全般的に長い。この点は上で述べた学習者の異なり語率の違いにも影響していると推測される。

以上、接触場面における日本語学習者の発話ストラテジーを観察するための下準備が 完了した。以下においては、会話における学習者の発話ストラテジーの回数もカウント するが、発話ストラテジー数は、学習者の発話の長さが異なっているのを調整するため に、それぞれ「実質的発話」における使用語 1000 語あたりの数に換算されたものを利 用することにする。

#### 4.2 発話ストラテジーの定義と分析の枠組み

本節では、本研究における発話ストラテジーの定義や分析の枠組みについて述べる。 2.3 節で、CS 研究における 2 つのアプローチとして Tarone(1981)と Færch and Kasper(1983)を紹介した。また、この 2 つのアプローチは、話者間の「相互作用」を重視するか、話者自身の「心理的局面」を重視するかで見解が分かれているが、CS の分類に関しては、分類の詳細の程度こそ異なるものの、どの分類においても、似通ったも

のがあることも紹介した。

上記のこともあったためか、日本語教育における CS の実証的研究においては、CS の 分類がより詳細であった Færch and Kasper (1983) のものが多くの研究者によって利用 されている(横林 1991、藤長 1996、金・赤堀 1997、野原 2001、伊藤 2001、大野 2003、 2004、武井・赤堀 2005、佐々木 2007 など)。

2.3 節で述べたが、Færch and Kasper (1983) は CS<sup>4</sup>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ときに、その問題を回避することにより処理するもので、一方、「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。「回避ストラテジー」に関しては、問題解決そのものを回避する方策であるため、日本語教育においては積極的に取り入れかねる。よって、本研究においては、「達成ストラテジー」のみを研究対象とする。

その「達成ストラテジー」に関して、横林(1991)ではさらに Færch and Kasper (1983) にはない「聞き手としての CS」も分類にいれ、話し手としての CS か、聞き手としての CS かという観点から再分類を行っている。横林(1991)では、話し手としての CS を「発話ストラテジー」、聞き手としての CS を「理解/聞き取りのストラテジー」。\*\*としている。

藤長(1996)は、Færch and Kasper(1983)の分類に基づき、特に「達成ストラテジー」に焦点を当て、初中級日本語学習者の使用する話し手としての CS の使用状況を観察している。そこでは、量的な観察はしていないが、英語学習者の使用する CS の観察をもとにしている Færch and Kasper(1983)の分類を利用し、日本語学習者の CS 使用の観察のために個々のストラテジーについて詳細な説明と典型的な例を提示している点で意義がある。

本研究で用いる「発話ストラテジー」という用語は、横林(1991)の造語であるが、横林(1991)ではその用語についての明示的な定義がされていない。そこで、本研究においては、発話ストラテジーを次のように定義して用いることにする。

発話ストラテジーとは、学習者が目標言語を用いてコミュニケーションを行う際に、 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に取る行動のことである。

<sup>4 2.3</sup> 節でも述べたように、Færch and Kasper (1983) の CS に関する分類は基本的に話し手の立場に立った分類であり、Færch and Kasper (1983) でいう CS は主に話し手としての CS、つまり本研究でいう「発話ストラテジー」のことである。

<sup>5 「</sup>理解/聞き取りのストラテジー」に関しては、第5章で詳しく述べる。

本研究においては、基本的に Færch and Kasper (1983) の分類に従うが、その分類を 日本語学習者の CS 使用の観察のために改良した横林 (1991) や藤長 (1996) も参考にし、 最終的に次のような分類(表 4-2) を用いることにした。

表 4-2 を見ると分かるように、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。ここでは、藤長(1996)の用語を借用し、前者を自己解決型発話ストラテジー(以下、自己解決型)と呼び、後者を共同解決型発話ストラテジー(以下、共同解決型)と呼ぶ。

非目標言語 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。 指向 B 逐語訳 目標言語以外の言葉を逐語訳する。 言葉が思い出せないときに、より一般的な言葉を使用す C一般化 自 語彙レベルで言い換えたり、文レベルで説明的に言い換 己 Dパラフレーズ 解 えたりする。 目標言語 決 既知の語から必要な語を作り出し、目標のある規則を過 型 指向 E 浩語 剰に使用する。 発話ストラテジ 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 F再構築 させる。 G 語彙や形の確認 語彙や形の確認要求を行う。上昇イントネーションを用 要求 いることが多い。 伝達レベルでの容認可能性についての確認を求める。 H理解の確認要求 共 同 間接的に相手に助けを求める。文を途中まで言ったり、 解 言いよどんだりして、運用力の限界を示すことによっ 決 I間接的アピール 型 て、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。 J直接的アピール 分からない単語や表現を聞き手に明示的に尋ねる。

表 4-2 発話ストラテジーの分類

以下では、具体例をあげながら、それぞれの発話ストラテジーについて見ていく。

## A:コードスイッチ

例 4-1 「自分の聴解能力がよくないことについて」

69. NS1: 「ああ

70. NNS1: ああ リスニングね. =

71.NS1 :=はい.

コードスイッチとは、母語あるいは他の言語を使用することを意味する。この例は、 学習者が自分の聴解能力がよくないという話をしている時に観察されたものであるが、 68 行目の発話から分かるように、学習者は「聴力」という言葉を知らなかったため、 その代わりに英語の listening を使用している。

### B:逐語訳

例 4-2 「バラエティー番組について」

425. NNS2: うん: 野球と: あのう (.) なん(.) 番組, . hh (0.4) ん::: <u>ごらくの番組</u>= でも

426.NS1:こうはく?

逐語訳とは、目標言語以外の言葉に逐語訳することである。この例は、学習者が日本の番組について話しているときの例であるが、学習者は、日本語のバラエティー番組のことを中国語の「娱乐(娯楽)节目(番組)」に直訳している例である。

#### C:一般化

例 4-3 「授業の履修について」

252. NNS1:はい.=でも(0.6)あの::日本語:yi の授業=わたしは(.)できません。

253. (1.0)

254. NS1:あ, そうなの.

一般化とは、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ことである。 この例は、学習者がある授業を履修することができないことを「授業はできません」 というより一般的な言葉を使用した例である。

## D:パラフレーズ

例 4-4 「安い映画チケットについて」

107. NNS1: うん.. hh あのう, たぶん, (.) はじめに: (0.4)ん:::なんだっけ, (0.4) <u>映画:: え::? っ su::ん::,°なんだっけ°ん::(1.6) さ-さいしょ:が::ん::みんな</u>で: (2.0) 見ることがで[きる(1.4)から,やす:く:°なるんですよね.°

108. NS2: [うん.

109.NS2:あ:[::

110. NNS1: [°わかりますかな°hehe.

パラフレーズとは学習者の知らない言葉を説明的に言い換えることである。この例は、 学習者が映画の「前売り券」を知らないためか、前売り券のことを説明的に言い換えて いるものである。

#### E:造語

例 4-5 「昼食について」

184. NNS1:あ ん::あと:は::,ん:::(1.4)°え::と°(0.8). hh°なんか°大阪で::. hh°え::° (0.8)と午前中?午前中ぐらい. hh うん::しょく::(1.2)しょくよ-ku, shi:うん::ひる?<u>ひるしょく</u>?

185. (0.4)

186.NS2: 昼食,=

187. NNS1:=>ちゅ昼食<,昼<食:を>食べ[て:,(.)]なんか,

造語とは、既知の語から必要な語を作り出したり、あるいは目標言語のある規則を過剰に使用したりすることである。この例は、学習者が昼食(ちゅうしょく)のことを自分の中間言語の規則に従い、新たに作ったものであると思われる。

#### F:再構築

例 4-6 「勉強について」

201. NNS1: うん, °働いている°>あ-いやいやく(0.4)あ-三年, 三年間働いて, 七年間::え?

第4章 接触場面における日本語学習者の発話ストラテジーの使用

勉強::あ-学生として[留学::

202. NS2: [あっそう.

再構築とは、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させることを指す。この例は、「勉強する」という動詞のアスペクトなどが苦手なようで、それを別の言い方で言い直し、文を再構築したものであると思われる。

## G: 語彙や形の確認要求

例 4-7 「年上という言葉について」

226. NNS1:=suu 田中先生 あ::のう(.)とし としうえ(.)けれども、<u>°としうえ?°</u>

227. NS1:°>としうえ<°?

語彙や形の確認要求とは、自信のない言葉などについて、聞き手に確認を求めるものである。上昇イントネーションを用いることが多い。この例は学習者が「としうえ」という言葉について、聞き手に確認を求めているものである。

## H:理解の確認要求

例 4-8 「映画が安く見られた理由について」

107. NNS1: うん.. hh あのう, たぶん, (.) はじめに: (0.4)ん:::なんだっけ, (0.4)映画:: 2::?っ su:: ん::, °なんだっけ°ん:: (1.6) さ-さいしょ:が::ん::みんなで: <math>(2.0) 見ることがで[きる(1.4)から, やす:く:°なるんですよね.°

108. NS2: [うん.

109.NS2:あ:[::

110. NNS1: [°わかりますかな°hehe.

理解の確認要求とは、言葉の正確さを求める「語彙や形の確認要求」とは違い、伝達 レベルでの容認可能性、理解の確認を求めるものである。この例では、安く映画が見ら れたことの理由説明が相手に伝わったかどうかを確認しているものである。

#### I:間接的アピール

例 4-9 「来年の授業について」

100. NNS1: そう. hh あの, 来年, 田中先生は中国[:行った(0.4)だから<u>あのう::(0.4) $^{\circ}$ あの</u>

<u>う:::º</u>

101. NS1 : [うん.

102. (1.0)

103.NS1:あ-取れないわけだ.=

104. NNS1:=はい,>そうそうそう.<=

間接的アピールとは、上記の例のように、文を途中まで言い、言いよどみなどを用いて運用の限界を示すことで、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。この例では、指導教員が来年中国に行くため、来年の授業を履修できないことがうまく言葉にできず、文を途中まで言い、言いよどみなどによって運用の限界を示すことで、母語話者に発話の完成を手伝ってもらったものである。

#### J:直接的アピール

例 4-10 「清水寺のことについて」

101. NNS1:. hh あとは, ディスニランド::su::(.) あとなんか, (0.2) [ん::みず::(4.0) °よ °-(1.8) >な

102.NS2: [((咳払い))

103. NNS1:に<u>なに<. hh みずでら?</u>

直接的アピールとは、例のように、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。この例では、「清水寺」という言葉について母語話者に明示的な形で尋ねているものである。

以上では、本研究の研究対象である各種の発話ストラテジーの定義とその用例を紹介 した。以下では、具体的な分析に移る。

## 4.3 学習者の発話ストラテジー使用に関する量的分析

本節では、学習者の発話ストラテジー使用に関する量的分析を行う。

主な課題は、第二言語習得環境にいる中上級日本語学習者の発話ストラテジーの使用が、滞日期間が長くなるにつれて、量的にどのように変化するかという点と、日本語能力の異なる学習者の使用する発話ストラテジーにどのような相違点と共通点があるかの2点である。

# 4.3.1 発話ストラテジー使用率の平均から見る全体的な使用傾向

本節では、4.1 節と 4.2 節で述べたことを踏まえ、学習者 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」における使用語 1000 語あたりに換算した発話ストラテジーの使用率(以下、使用率)について調査した(表 4-3、4-4、4-5)。

時期	5 月	7月	9月	11 月	1月	合計
						(平均使用率)
CS <sup>7</sup>	回数(‰)	回数(‰)	回数(‰)	回数(‰)	回数(‰)	回数(‰)
Aコード	2(4.2)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	2(0.7)
B 逐語訳	1(2.1)	2(3.3)	0(0)	1(1.8)	2(3.0)	6(2.1)
C一般化	1(2.1)	0(0)	1(1.9)	0(0)	0(0)	2(0.7)
Dパラ	4(8.4)	5 (8.3)	0(0)	7 (12. 5)	5 (7. 4)	21 (7.4)
E 造語	1(2.1)	1(1.7)	1(1.9)	0(0)	1(1.5)	4(1.4)

表 4-3 NNS1 の発話ストラテジーの使用回数と使用率<sup>6</sup>

6表4-3のNNS1の5月期と7月期の発話ストラテジーの使用回数と使用率に注目されたい。15

回数」という指標は学習者の CS 使用実態を反映しきれない点で望ましくないということが分か

る。

分間の会話における発話ストラテジーの使用回数はそれぞれ24回と21回であり、それほど大きな差はないが、しかし、それぞれの使用率を見ると、5月期の50.6%と比べ、7月期は34.7%であり、15%ほど減少しているのが分かる。この要因として、5月期と7月期の15分間における発話量の違いというものがあると考えられる。5月期の474に対し、7月期は606であり、より多くの発話を行っている。しかし、それにもかかわらず、使用した発話ストラテジーの回数は5月期と比べ、3回減っている。このことから、本研究における発話量の調査という作業はきちんと意味を成しており、今まで多くの先行研究で利用している「一定時間内におけるCSの使用

<sup>7</sup>表スペースの制限上、「自己解決型」の「パラフレーズ」と「コードスイッチ」をそれぞれ略して「パラ」、「コード」とし、「共同解決型」の「語彙や形の確認要求」「間接的アピール」「直接的アピール」「理解の確認要求」などもそれぞれ略して「確認」「間接」「直接」「理解」として記す。

F 再構築	2(4.2)	1(1.7)	2(3.8)	1(1.8)	0(0)	6(2.1)
G確認	9 (19. 0)	5 (8. 3)	4(7.5)	7 (12. 5)	18 (26. 7)	43 (15. 1)
H理解	0(0)	0(0)	0(0)	1(1.8)	0(0)	1(0.4)
I間接	4(8.4)	7 (11. 6)	4(7.5)	3 (5. 4)	7 (10. 4)	25(8.8)
J直接	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	1(1.5)	1(0.4)
合計	24 (50. 6)	21 (34. 7)	12 (22. 6)	20 (35. 8)	34 (50. 4)	111(39.0)
発話量	474	606	531	559	675	2845

表 4-4 NNS2 の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	合計
						(平均使用率)
CS	回数(‰)	回数(‰)	回数(‰)	回数(‰)	回数(‰)	回数(‰)
Aコード	0(0)	2(8.2)	0(0)	0(0)	0(0)	2(1.0)
B 逐語訳	5 (13. 1)	1 (4. 1)	1(1.8)	1(3.3)	0(0)	8(3.8)
C一般化	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)
Dパラ	5 (13. 1)	0(0)	3 (5. 5)	1(3.3)	1(1.7)	10(4.8)
E 造語	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)
F再構築	0(0)	1(4.1)	0(0)	0(0)	0(0)	1(0.5)
G確認	6 (15. 7)	8 (32. 7)	5 (9. 1)	2(6.6)	2(3.3)	23(11.1)
H理解	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)
I間接	4(10.5)	1 (4. 1)	3 (5. 5)	0(0)	1(1.7)	9(4.3)
J直接	0(0)	0(0)	1(1.8)	1(3.3)	0(0)	2(1.0)
合計	20 (52. 4)	13 (53. 1)	13 (23. 7)	5 (16. 5)	4(6.7)	55 <b>(26.5)</b> <sup>8</sup>
発話量	382	245	549	303	599	2078

<sup>8</sup>毎月の使用率を足して5で割って得られる数字が平均使用率欄にある26.5という数字と少しずれるが、これは四捨五入の影響であり、数値そのものに間違いがあるわけではない。ここ以外にも同じずれが確認できる箇所があるが、それらも同じく四捨五入の影響によるものである。

時期	5月	7月	9月	11月	1月	合計
						(平均使用率)
CS	回数(‰)	回数(‰)	回数(‰)	回数(‰)	回数(‰)	回数(‰)
Aコード	0(0)	1(1.3)	0(0)	0(0)	/	1(0.4)
B 逐語訳	2(3.2)	2(2.7)	1(1.6)	0(0)		5(2.0)
C一般化	1(1.6)	0(0)	0(0)	0(0)		1(0.4)
Dパラ	2(3.2)	0(0)	0(0)	0(0)		2(0.8)
E 造語	0(0)	0(0)	0(0)	1(1.8)		1(0.4)
F再構築	3 (4. 8)	2(2.7)	4(6.5)	1(1.8)		10(3.9)
G確認	2(3.2)	4(5.3)	2(3.3)	3 (5. 4)		11(4.3)
H理解	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)		0(0)
I間接	0(0)	1(1.3)	1(1.6)	0(0)		2(0.8)
J直接	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)		0(0)
合計	10 (15. 9)	10 (13. 3)	8(13.0)	5 (9. 0)		33(12.9)
発話量	627	754	615	553		2549

表 4-5 NNS3 の発話ストラテジーの使用回数と使用率

表 4-3、4-4、4-5 にある縦の合計欄と横の合計欄が交差している欄にそれぞれ 111(39.0)、55(26.5)、33(12.9)の数字が示されているが、これは 3 人の学習者が発話 調査において、それぞれ使用したストラテジーの回数の合計と、月ごとの「実質的発話」 における使用語 1000 語あたりに換算された使用率の平均数値である。つまり、NNS1、NNS2、NNS3 の 3 人が使用したストラテジーの回数の合計はそれぞれ 111 回、55 回、33 回であり、平均使用率はそれぞれ 39.0%、26.5%、12.9%である。

これは学習者が日本人とのコミュニケーションにおいて、実質的発話における使用語 1000 語を発したときに、平均するとそれぞれ約 39 回、27 回、13 回の発話ストラテジーを使用したということを意味する。

3.1節で述べたように、この3人は日本語能力の高い順にNNS3>NNS2>NNS1となっているが、発話産出上の問題を解決するために用いられる発話ストラテジーの使用率は高い順に、NNS1>NNS2>NNS3となっており、日本語能力の逆の順番になっていることが分

かる。これは、全体的に日本語能力の高い学習者ほど発話ストラテジーの使用量が少ないということを意味しており、日本語能力が高ければ、語彙や文法の習得が進み、問題解決のための発話ストラテジーを発動しなくても問題なくコミュニケーションを維持できるのに対し、日本語能力の低い学習者の場合は、語彙や文法能力の習得が遅れ、発話産出上の問題が生じやすく、それを解決するための発話ストラテジーの発動頻度も高くなっていると推測される。

この点は、従来の日本語学習者の横断的なデータを使った研究、例えば、大野(2004)、 佐々木(2007)などの結果と一致している。

# 4.3.2 時間軸に沿った全体的な使用傾向

4.3.1 節では、学習者の発話ストラテジー使用率という観点で全体的な使用傾向を見たが、本節では、時間軸に沿って、学習者の発話ストラテジー使用の推移に関する全体的な使用傾向(図 4-1)を見ることにする。

少し前後するが、図 4-1 を見ると、学習者 NNS2 と NNS3 の発話ストラテジーの使用率は、滞日期間が長くなるにつれて、減少傾向にあることが分かる。上級学習者の NNS3 は、最初から発話ストラテジーの使用率が低いためか、大幅な減少は見られないものの、全体的に滞日期間が長くなるにつれ、緩やかな減少傾向を見せている。しかし、同じ減少傾向であっても、中級学習者 NNS2 の発話ストラテジー使用率の減少ぶりは著しく、1 回目の 5 月期の会話においては、NNS1 とほぼ同じ使用率(5.2%)であったが、5 回目の 1 月期の会話では、上級学習者 NNS3 の 4 回目の 11 月期の 0.9%よりも低くなっている。



## 図 4-1 時間軸に沿った発話ストラテジー使用率の推移9

一方で、来日時には NNS2 と同じ 2 級レベルであった NNS1 の発話ストラテジー使用率の推移は、NNS2 と比べると対照的である。

会話収録開始時の5月期においては、NNS1とNNS2の発話ストラテジーの使用率はそれぞれ5.1%と5.2%であり、それほど大きな差はない。しかし、その後、NNS2は7月期の平坦期を経て9月期以降は急激な減少傾向を見せるが、NNS1は7月期、9月期において一旦減少したものの、11月期、1月期においては、再び上昇している。

滞日期間が長くなるにつれ、日本語能力がそれほど上達することがなくても、発達が 停滞し、さらに急激に後退することも考えにくい。

NNS1 の 11 月期と 1 月期の会話に何が起きたのであろう。これを見るために、本研究では、NNS1 の発話量の変化などに注目した(図 4-2)。

図 4-2 は、4.1 節にある表 4-1 をもとに、時間軸に沿って、各時期の会話における学習者 NNS1 の「延べ語数」「異なり語数」「異なり語率」の推移を示したものである $^{10}$ 。

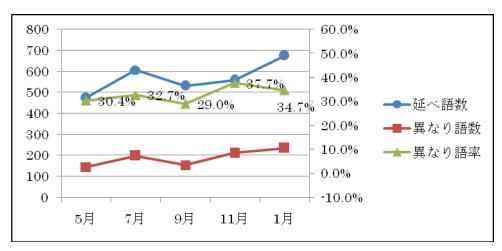


図 4-2 学習者 NNS1 の各時期の発話状況

4.1 節でも述べたように、日本人との会話において、NNS1 は相手の質問に対して積極

<sup>9</sup> 図 4-1 は、推移を見るのが目的であるため、%を使用している。

<sup>10</sup> 図 4-2 においては、学習者の延べ語数と異なり語数は、左側の軸に基づいており、異なり語率は右側の軸に基づいている。これは、「語数」と「語率」を同じ軸で表示してしまうと、「語数」に対して、「語率」の数値が極端に小さいため、ほとんど目視できない状態になってしまうからである。この表示の仕方は図 4-3 にも用いられている。

的に答えるのみならず、自らも積極的に質問したり発話したりしていた。中でも、11月期と1月期というのは、これまでの会話と比べ、次のような特徴を有している。それは、11月期と1月期の異なり語率がこれまでのどの会話よりも高い点である。11月期においては、延べ語数が3番目に多いだけでなく、異なり語率が最高値(37.7%)を示している。また、1月期においては、延べ語数が一番多いだけでなく、異なり語率も2番目に高い(34.7%)。

4.1 節で触れたが、学習者の実質的発話における使用語の延べ語数と異なり語数、およびそれによって得られる異なり語率を見ることで、学習者の発話の全体的な特徴を把握することができる。中でも異なり語率は学習者の話の展開の良し悪しを示す指標となり得る。つまり、話者がある内容を話し、対話者に理解されないときに、同じ内容を、表現を多少変えるなどして、繰り返すことが多くなる。その結果同じ語の繰り返しが増え、異なり語率が下がるのである。

11月期と1月期の会話における発話量の多さと異なり語率の高さから分かるように、NNS1は、この2期の会話においては、伝達したい内容の量が増え、また、伝達の質の面においても、多彩な言葉を用いようとしていることが分かる。このことが、この2回の会話における発話ストラテジーの多用の要因として考えられる。

NNS1と比べ、NNS2の状況は対照的である。

4.1 節でも少し述べたことであるが、NNS2 は相手の質問に対し、短い言葉で答えることが多く、さらに自ら質問したりその他の話題について述べることも少なかった。

しかし、例外的なのは、夏休み後の9月期の会話と、最後の1月期の会話である。この2期の会話においてNNS2は、相手からの質問に積極的に答えるだけでなく、自らも積極的に質問したり発話したりしていた。この点は、下記の図4-3のNNS2の各時期における発話状況を見ても明白なことである。

図 4-3 は、4.1 節にある表 4-1 をもとに、時間軸に沿って、各時期の会話における学習者 NNS2 の「延べ語数」「異なり語数」「異なり語率」の推移を示したものである。

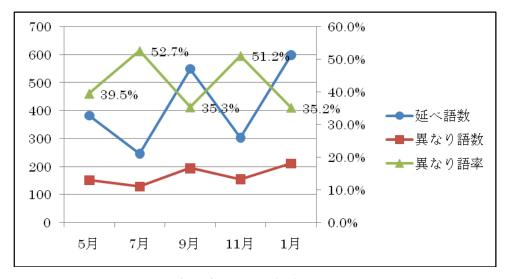


図 4-3 学習者 NNS2 の各時期の発話状況

図 4-3 を見ると、夏休み後の9月期の会話と最後の1月期の会話におけるNNS2の延べ語数と異なり語数、異なり語率は次のような特徴がある。この2期の会話において、異なり語率は、それぞれ35.3%と35.2%で、5回の会話調査の中では低い数値となっている。しかし、ここで注目されたいのは、この2つの数値は、先ほど紹介したNNS1の異なり語率の最高値(37.7%)と2番目に高い数値(34.7%)とさほど大きな差がないことである。つまり、NNS2の5回の会話調査の中では低い数値であるが、NNS1の数値と比べると低い数値と言えないのである。

また、異なり語率以外に、9月期と1月期の会話では、発話量の多さを示す延べ語数 も、異なり語数も5回の会話調査において、それぞれ2番目と1番目に高い数値となっ ている。

つまり、NNS1 と比べ、異なり語率と発話量の多さを示す延べ語数などにおいては、 それほど大きな差はないものの、つまり、NNS2 も NNS1 と同じように、伝達したい内容 の量が増え、また、伝達の質の面においても、多彩な言葉を用いようとしていたのであ る。にもかかわらず、NNS1 は高いストラテジーの使用率を示しているのに対し、NNS2 は低い使用率となっている。

このことの背景には、来日後における NNS1 と NNS2 の日本語能力発達の度合いの差が 影響していると思われる。

3.1節でも紹介したように、NNS1と NNS2 は中国の同じ大学で日本語を専攻しており、 NNS1 は NNS2 の 1 年先輩である。来日時には 2 人とも日本語能力試験の 2 級レベルであ

ったが、2人とも来日した年の12月に日本語能力試験の1級を受けた。結果、NNS2の みが合格し、NNS1は失敗したという。

つまり、来日後における日本語能力の発達の度合いという点において、後輩の NNS2 は先輩の NNS1 よりその伸び幅が大きかったと言える。

この、日本語能力発達の度合いの差ということが、上記で見た NNS1 と NNS2 の対照的なストラテジー使用傾向の要因の1つであろう。

つまり、NNS1 と NNS2 は、2 人とも、会話を重ねるにつれ、より多彩な言葉でより多くのことを伝達しようとするが、NNS1 はそれらを表現するだけの日本語能力を有するに至っていないため、その不足を補うためにたくさんの発話ストラテジーを発動したのではないかと考えられる。一方の NNS2 は、日本語能力の発達が十分にあったため、日本語能力の不足を補うための発話ストラテジーをたくさん発動せずとも無事に伝達できたことが多かったということであろう。

このように学習者の発話ストラテジーの使用に関しては、日本語能力の高低や発達の 度合いなどの要素が大きな要因として関わっていることが言える。

この点は、横断的なデータを使用したこれまでの多くの研究の結論(大野 2004、佐々木 2007 など)とも一致しており、本研究は、データの横断的側面(4.3.1 節の発話ストラテジー使用率の平均)に関する考察のみならず、縦断的な側面(4.3.2 節の縦断的な傾向)に関する考察も先行研究の結論をサポートしているという点で、意義があると思われる。

しかし、学習者の発話ストラテジーの使用に関して、果たして日本語能力の高低や発達の度合いなどの要素だけが影響しているのであろうか。

この点については、さらに次の節で見ることにする。

## 4.3.3 時間軸に沿った自己解決型と共同解決型の使用傾向

4.3.2 節で、学習者の発話ストラテジーについて、時間軸に沿った全体的な使用傾向を見たが、本節では、更に発話ストラテジーの「自己解決型」と「共同解決型」について見ていく。

表 4-2「発話ストラテジーの分類」を見ると分かるように、発話ストラテジーは「自己解決型」と「共同解決型」に分けることができる。「自己解決型」は、学習者が自力で問題解決を試みるものであるのに対し、「共同解決型」は相手との共同で問題解決を

試みるものである。自己解決型には、更に、非目標言語に志向したストラテジーや、目標言語に志向したストラテジーなどがある。

ここでは、表 4-3、4-4、4-5 をもとに、学習者の「自己解決型」と「共同解決型」の 使用推移を図 4-4、4-5、4-6 にまとめた。

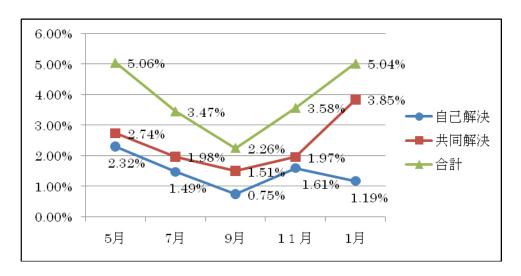


図 4-4 NNS1 の自己解決型と共同解決型使用率の推移

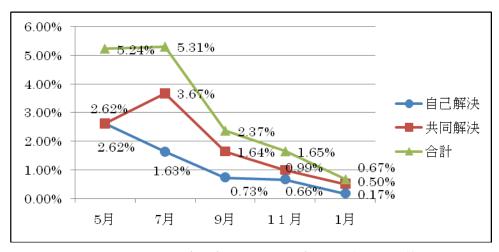


図 4-5 NNS2 の自己解決型と共同解決型使用率の推移

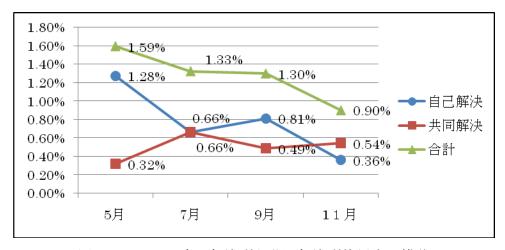


図 4-6 NNS3 の自己解決型と共同解決型使用率の推移

4.2.2 節で観察したように、NNS2 と NNS3 の発話ストラテジーの使用に関しては、減少の程度こそ異なるものの、2 人とも減少傾向にあるのに対して、NNS1 は同じ中級学習者である NNS2 とは対照的に、7 月期、9 月期において一旦減少したものの、11 月期、1月においては、再び上昇している。

上記のことを念頭に置きながら、図 4-4~4-6 に示されている 3 人の発話ストラテジーにおける「自己解決型」と「共同解決型」の使用推移を見てみよう。

まず、3人の「自己解決型」の使用状況を見る。

4.2.2節で見た発話ストラテジー使用の平均で、全体的に減少傾向にある NNS2 と NNS3 の場合は、NNS3 の9月期に一旦の上昇はあるものの、全体的に2人とも、「自己解決型」の使用は、発話ストラテジー使用の平均の推移と同じく、減少傾向にあることが分かる。また、NNS1 は、発話ストラテジー使用率の平均の推移と同じく、9月期までは減少し、それ以降は少しの上昇を見せるものの、使用平均で見たような大幅な上昇はなかった。一方、「共同解決型」の使用推移はどうであろうか。

NNS2 は、7 月期に一旦の上昇はあるものの、全体的にやはり減少傾向にあると言っていいのではないかと思われる。

NNS3 は、最初の5月期における使用率があまり大きくなかったためか、その後はどの月の会話においても、5月期のそれより若干高いが、大幅な上昇も減少もなく、一定の使用率を維持している。これは、上級学習者であっても、伝達内容を言語化する際に、自力で問題解決できる部分も多いが、相手の力を借りなければならない時も、頻度は低いが、見られるということであろう。

最後に NNS1 の「共同解決型」の使用推移を見てみよう。

先ほど、NNS1の「自己解決型」の使用率は、9月期と比べ、11月期と1月期は少しの上昇はあるものの、使用平均で見たような大幅な上昇はなかったことを述べた。しかし、図 4-4 を見ると、11月期から1月期にかけての NNS1の「共同解決型」の使用率の増加が非常に著しいことが分かる。

つまり、4.2.2節で見た NNS1 の発話ストラテジー使用率の平均における大幅な上昇は、NNS1 の「自己解決型」によるものではなく、「共同解決型」の大幅な増加によるものであることが分かる。

では、なぜ、「自己解決型」の使用率はそれほど高く上がることがなかったのに対し、「共同解決型」の使用率が上がったのであろうか。

「共同解決型」の発話ストラテジーについて言及のある先行研究は武井(1995)や伊藤 (2001)などがある。

武井(1995)は学習者の横断的な発話資料(OPI インタビュー)をもとに分析しており、「自己解決型」については、日本語能力の低い学習者は伝達停止やパラフレーズ、コードスイッチなどを使用する傾向があり、日本語能力の高い学習者は意味の置き換え、一般化などを使用する傾向があるとしているが、「共同解決型」については、どのレベルでも用いられ、これといった特徴は見られなかったという。

伊藤(2001)は学習者の縦断的な発話資料(OPI インタビュー)をもとに、従来の研究には学習者の「自己解決型」の発話ストラテジーに関するものが多く、「共同解決型」のストラテジーに関してはそれほど多くないことを指摘し、学習者の「共同解決型」発話ストラテジー使用に焦点を当てている。分析の結果、縦断的な使用変化の傾向として、レベルが向上するにしたがって、それぞれの使用頻度は減少した<sup>11</sup>と述べている。

このように、上記のような先行研究があるものの、先ほど紹介した NNS1 の発話ストラテジー使用に見られた現象の解明には十分なヒントを得ることができなかった。

本研究では、この点については、発話ストラテジーにおける「自己解決型」と「共同解決型」のそれぞれの相互行為上の性質や、会話者との親疎関係、学習者の日本語能力の伸び度合などの観点から考察を試みることにするが、詳細については、4.3.4節で紹

\_

<sup>11</sup> それ以外にも、学習者が最も多く用いたのは「語彙・形の確認要求」であることや、ストラテジーが失敗したときに、次にどのようなストラテジーが用いられるかというストラテジーの連鎖使用についても分析している。

介する「自己解決型」と「共同解決型」の性質についての説明の後に述べることにする。

## 4.3.4 発話ストラテジー使用の相違点

前節までは、学習者 NNS1、NNS2、NNS3 の発話ストラテジー使用について、時間軸に沿った使用の推移を見てきた。本節(4.3.4)と次節(4.3.5)においては、3 人の発話ストラテジー使用の相違点と共通点について考察する。

ここでは、まず、4.3.1節で見た表 4-3、4-4、4-5の縦の「合計欄」の数値を利用し、3人の発話データにおいて、種類別の発話ストラテジーの利用率が、それぞれ全体に占める割合を求めた。それらを以下の図 4-7、4-8、4-9 に示した。

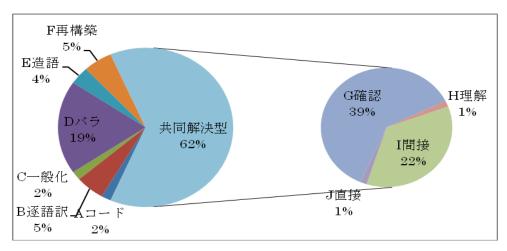


図 4-7 NNS1 の各発話ストラテジー使用の割合

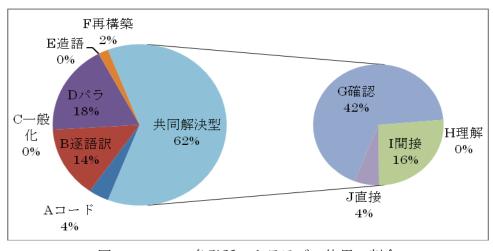


図 4-8 NNS2 の各発話ストラテジー使用の割合

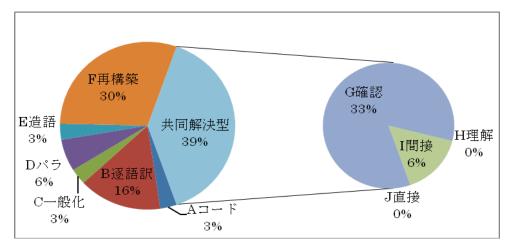


図 4-9 NNS3 の各発話ストラテジー使用の割合

なお、学習者の「自己解決型」の使用と「共同解決型」の使用の違いがよりはっきり 見られるよう、図のように、左側の円には全体の使用(自己解決型の各種類の割合と共 同解決型の割合)を、右側の円には「共同解決型」の各種類の割合を示した。

学習者 NNS1 の各ストラテジー使用率の割合を示した図 4-7 を例に、図の見方について説明しよう。

左側の大きな円の右側に「共同解決型 62%」との表示があるが、これは、学習者 NNS1 が 5 回の会話において使用した共同解決型使用率の合計が、使用した発話ストラテジー全体に占める割合である。つまり、学習者 NNS1 は、自己解決型よりも共同解決型の方をより多く使用しており、その割合が全体の 62%であった。

さらに、左側の大きな円の左側には、自己解決型の各ストラテジーの全体に占める割合を示している。例えば、一番大きな割合を占めている「Dパラ(19%)」を見よう。これは、パラフレーズという発話ストラテジーが全体に占める割合が 19%であることを意味する。

また、右側に小さい円があるが、その円では、共同解決型の各種のストラテジーが全体に占める割合を示している。

以上、図の見方について説明したが、以下ではこれらの図をもとに、まずは中級学習者と上級学習者における発話ストラテジー使用の相違点について考察を行っていく。

# 4.3.4.1 自己解決型と共同解決型の使用における相違点

本節ではまず、全体的に、「自己解決型」と「共同解決型」の使用において、レベル

の異なる学習者の間にどのような相違点があるかを見る。

図 4-7、4-8、4-9 の左側の大きな円にある「共同解決型」の全体に占める割合を注目されたい。学習者 NNS1、NNS2、NNS3、それぞれの「共同解決型」の全体における割合は次のようである。

中級学習者 NNS1 の共同解決型ストラテジー: 62%(70 回、24.6%<sup>12</sup>)

中級学習者 NNS2 の共同解決型ストラテジー: 62%(34回、16.4%)

上級学習者 NNS3 の共同解決型ストラテジー: 39%(13 回、5.1%)

滞日期間が長くなるにつれて、伝達内容を言語化するために十分な日本語能力の発達がなかったため、それを補うために誰よりも多くの発話ストラテジーを使用していた中級学習者 NNS1 のみならず、日本語能力の上昇により、発話ストラテジーの使用が滞日期間とともに減少した中級学習者 NNS2 の場合でも、全体的に発話ストラテジーの使用においては、「共同解決型」の使用が 60%以上であることが分かる。一方、上級学習者の NNS3 は「共同解決型」の使用は 39%にとどまっている。これは、つまり中級学習者は「自己解決型」よりも「共同解決型」を多用していたのに対し、上級学習者は「共同解決型」よりも「自己解決型」を多用していたということである。

以下において、更に異なる時期の会話における「自己解決型」と「共同解決型」の使用率を見てみよう(表 4-6)。

学習者	時期	5月	7月	9月	11月	1月	平均
NNS1	自己解決	23. 2‰	14. 9‰	7. 5‰	16.1‰	11.9‰	14. 4‰
MNST	共同解決	27. 4‰	19.8‰	15. 1‰	19.7‰	38.5‰	24.6‰
NNS2	自己解決	26. 2‰	16.3‰	7. 3‰	6.6‰	1. 7‰	10.1‰
NNS2	共同解決	26. 2‰	36. 7‰	16. 4‰	9.9‰	5.0‰	16. 4‰
NNCO	自己解決	12.8‰	6.6‰	8. 1‰	3.6‰		7.8‰
NNS3	共同解決	3. 2‰	6.6‰	4. 9‰	5. 4‰		5. 1‰

表 4-6 学習者の自己解決型と共同解決型の平均使用率

 $<sup>^{12}</sup>$  70 回と 24.6‰は、それぞれ共同解決型の使用回数と使用率である。NNS2 と NNS3 の場合もそれぞれ括弧の中に使用回数と使用率を示している。

表 4-6 を見ると、中級学習者 NNS1 と NNS2 は、全体の平均のみならず、基本的にどの時期の会話においても、「自己解決型」より「共同解決型」の使用が多いことが分かる<sup>13</sup>。

一方、上級学習者の NNS3 は、11 月期の 4 回目の会話こそ「自己解決型」より「共同解決型」のほうが多かったものの、他の月においては、「共同解決型」と同じ使用率であるか、それより高い使用率であることが分かる。

上記のような傾向は何を意味しているのであろうか、また、なぜそのようなことがあるのであろう。

藤長(1996)は、初級と中級学習者<sup>14</sup>16名の発話データをもとに、学習者の使用する発話ストラテジーについて考察している。なお、研究の目的が学習者の発話ストラテジーの分類と記述(どのような形式を用いていたか)にあるため、量的な側面に関しては、具体的な考察はされていないが、学習者の共同解決型の使用については、聞き手に発話の完成を求めたり(間接的アピール・直接的アピール)、発話の正確さ(確認要求)や理解の確認(理解の確認要求)を求める「共同解決型」の使用例が多く観察された。このことは運用力が限られた学習者の場合、発話においても聞き手依存度が高いことを示すのではないかと述べている。藤長(1996)では具体的な数値は挙げられていなかったが、そこで述べられていることは、本研究の中級学習者の発話ストラテジー使用にも当てはまるのではないかと思われる<sup>15</sup>。

上記のようなことがある一方で、上級学習者の NNS3 は、中級学習者と違い、「共同解 決型」より「自己解決型」の平均使用率が高かった。つまり、会話相手の力を借りるよ

<sup>13</sup> NNS2 は、1 回目の 5 月期の会話において「自己解決型」と「共同解決型」の使用率が同じであったが、その後はどの会話においても「自己解決型」より「共同解決型」を多用していた。
14 藤長のデータは OPI 形式のインタビューではないが、OPI のレベル記述に照らし合わせると、これらの学習者の日本語レベルは、初級の上から中級の下にあたると思われると述べている。つまり、身近な話題についての簡単な質問に応じたり、自分の経験について述べたり、またそれについて簡単な感想や意見を述べたりすることはできるが、詳しく描写したり比較したりすることが求められた場合、会話を維持することが困難なレベルである。また、使用語彙が限られていること、構文も短文レベル(誤用を含む)と一部の複文に限られていることが特徴的であるという。

<sup>15</sup> 興味深いことに、滞日期間が長くなるについて、伝達内容を伝えるために十分な日本語能力の発達がなかったため、それを補うために多くの発話ストラテジーを使用していた中級学習者 NNS1 のみならず、日本語能力の上昇により、発話ストラテジーの使用が滞日期間にしたがって減少した中級学習者 NNS2 の場合でも、自己解決型よりも共同解決型のほうが多用されていた。これについては、日本語能力の発達はあったものの、すべての問題、もしくは大多数の問題を自分の力で解決できるほどには日本語能力が至っていなかったのか、あるいは単なる個人のコミュニケーションスタイルの問題なのかに関しては、まだ検討の余地があるように思う。

りも、自力での問題解決を試みることが多かったということである。

藤長(1996)の考察も含めて考えると、発話ストラテジーの使用において、初級・中級と上級との差異の1つは、「自己解決型」を多用するか、「共同解決型」を多用するか、つまり、学習者が話の中心となったときに、どの程度まで、自力で問題解決をしながら話を進められるかということであると言えよう。

では、なぜ、中級学習者は「自己解決型」よりも「共同解決型」を多用するのであろう。

これは、学習者がそのストラテジーを利用する際に生じる負担の大きさによるものではないかと思われる。

武井・赤堀(2005)は、Poulisse(1997)の研究をもとに、CSの使用に内的制約と外的制約という2つの制約があると述べている。

CSとは、本来、言語知識の不足からもたらされる問題の解決を目指す戦略のことであるが、具体的に問題を修復するためには、何らかの発話の一部として実行される。そして、CSも発話である以上、発話と同様に、内的・外的制約を受けるという。

内的制約とは、話者がその発話を処理できるかどうかという内的な、処理能力の制約である。

一方、外的制約とは、伝達の場において一定の時間の中で、対話者に理解されなければならないという外的なすなわち語用論的制約である。語用論的制約の中にはさらに、経済性と明瞭性という CS を選択するときの原則があるとされる。

つまり、話者は発話の内容の伝達のため、できるだけ明瞭なものにしようとする(明瞭性)一方、できるだけ発話の労力を少なくしようとする(経済性)。

そのほかにも社会的な発話には、丁寧さを保つなどの、何らかの規範性にかかわる原 則が働くという。上記の内容を表にまとめると、次のようになる。

明瞭性		発話内容をできるだけ明瞭なものにする
外的制約	経済性	できるだけ発話の労力を少なくしようとする
規範性		社会的な発話では丁寧さを保つなど
内的制約	処理可能性	話者がその発話を処理できるかどうかの制約

表 4-7 CS 使用の制約と原則(処理可能性は筆者による)

そして、この観点から「自己解決型」と「共同解決型」を分析してみると、次のようなことが言えるのではないかと思われる。

「自己解決型」は、その名の通り、伝達上の問題を聞き手の力を借りず、話し手1人で問題解決を試みるものであるのに対し、「共同解決型」は、伝達上の問題を聞き手の力を借りることによって、2人で問題解決を試みるものである。

つまり、「自己解決型」の場合は問題処理時の負担はすべて学習者1人で背負わなければならないのに対し、「共同解決型」の場合は、その負担、あるいは労力は(どこまで減少するかは不明であるが)減少するのではないかと思われる。

このように、外的制約の経済性という観点から見ると、「自己解決型」よりも「共同解決型」は、比較的経済的である。

さらに、処理可能性の観点から見てみよう。

図 4-7、4-8、4-9 の右側にある共同解決型ストラテジーの各種の全発話ストラテジー使用に占める割合を見ると、中級学習者でも上級学習者でも、最も多く使用していた「共同解決型」が確認要求のストラテジーであることが分かる(NNS1:39%、NNS2:42%、NNS3:33%)。

中級学習者 NNS1 と NNS2 の場合はすべての発話ストラテジーに占める使用率はそれぞれ 39%と 42%ほどであるし、上級者の NNS3 でも 33%である。

そして、そのほとんどが次の例 4-11 のような、ある言葉について知ってはいるが、 運用時に自信がないため、上昇イントネーションを使用し、それを相手である母語話者 に確認を求めるものである。

また、文単位でのコミュニケーションではなく、単語レベルでのコミュニケーション であるというのも特徴である。

例 4-11 「先生はとしうえけれど、かっこいい」

226. NNS1:=suu 田中先生あ::のう(.)としとしうえ(.)けれども、°としうえ?°

227. NS1:°>としうえ<°?

228. NNS1: ととし

229. (.)

230. NNS1:[[°とし°

231.NS1:[[とし、としうえ?

232. NNS1: としうえ.

233. NS1 : うん.

234. NNS1:けれども(.)かっこいい[hhh.

235. NS1: 「ああ::.

本研究のような中上級の学習者を研究対象としているものではないが、初級学習者のストラテジー使用について研究した大野(2003)でも、学習者の発話ストラテジーの使用においては、確認要求のストラテジーの使用が最も多く観察されたと報告されている。

このことから分かるように、「共同解決型」の中で多く使用されていた確認要求のストラテジーは、中上級学習者はともかく、初級学習者でも使用しやすいものである。

これは、処理可能性の観点からみると、確認要求のストラテジーが、それほど処理能力を要するものでないということを意味しているのではないかと考えられる。

以上をまとめると、次のようになる。

中級学習者が「自己解決型」より「共同解決型」を多用していたことには、「共同解決型」の特性、つまり、処理労力の経済性とそれほど処理能力を要するものでないなどの特性が要因の1つとして影響しているのではないかと思われる<sup>16</sup>。

以上の説明は、なぜ中級学習者が「自己解決型」より「共同解決型」を多用していたかということについてのものであったが、しかし、なぜ、上級学習者が「共同解決型」より「自己解決型」を多用していたかということについては説明されていない。

これについては、「自己解決型」を使用することのメリットを見る必要がある。この点は、4.3.5.1節で「調整」の観点から発話ストラテジーの特徴を見る際に言及する。

## 4.3.4.2 自己解決型の中で一番多く使用されたもの

4.3.4.1 節では、学習者がそれぞれ「自己解決型」を多用するか、「共同解決型」を 多用するかという観点から中級学習者と上級学習者の発話ストラテジー使用の相違点 を考察した。

ここでは、「自己解決型」の中で、中級学習者と上級学習者がそれぞれどのようなものを多用していたかを分析し、その理由について考察を行うことにする。

 $^{16}$  この点は 4.3.3 節で紹介した NNS1 の 11 月期と 1 月期に見られる発話量の増加に伴う「共同解決型」使用の急増の要因の 1 つかもしれない。

表 4-3、4-4、4-5 をもとに、学習者の「自己解決型」におけるストラテジーを多用された順に表 4-8 にまとめた。

NNS1		NNS	2	NNS3		
回数(‰)	CS	回数(‰) CS		回数(‰)	CS	
21 (7. 4)	Dパラ	10 (4. 8)	Dパラ	10 (3. 9)	F 再構築	
6(2.1)	B 逐語訳	8 (3. 8)	B 逐語訳	5 (2. 0)	B 逐語訳	
6(2.1)	F 再構築	2(1.0)	Aコード	2(0.8)	Dパラ	
4(1.4)	E造語	1 (0. 5)	F 再構築	1 (0. 4)	Aコード	
2(0.7)	Aコード	0(0)	C 一般化	1 (0. 4)	C 一般化	
2(0.7)	C 一般化	0(0)	E 造語	1 (0. 4)	E 造語	

表 4-8 自己解決型ストラテジー使用の平均使用率と使用の割合

数字の見方については、4.3.1節で紹介したように、例えば NNS1 の場合、「パラフレーズ」のストラテジーの左側に「21(7.4)」のような数字があるが、この「21」は、5回の会話において NNS1 が使用したそのストラテジーの回数であり、「7.4」は、実質的発話における使用語 1000 語あたりに換算されたそのストラテジーの使用率である。

この表を見ると、「自己解決型」の使用において、中級学習者と上級学習者がそれぞれどのようなストラテジーを多用していたかが分かる。

中級学習者の2人が最も多く使用していたストラテジーはともに「パラフレーズ」であった。

このストラテジーは、以下の例のように、使用語彙の不足を、語彙の概念説明を行う ことによって補うものである。

例 4-12 「餃子の作り方について」

423. NNS1:でもっす 日本で:e:なんか つ-餃子:作り方[a:難しい.

424. NS1 : [うん.

425.NS1:難[しい?

426. NNS1: [(不明)大変の. hh ん::<u>餃子の::ん::なんか. h っそす 餃子外の:<めん::></u>,

427. (1.4)

428. NS1 : 皮?

429. NNS1: あー>かか「かか皮 hehe

430.NS1: [皮

431.NS1:皮が::=

この例は、中級学習者 NNS1 が餃子の話をしている時に使用した「パラフレーズ」の例である。

NNS1 が 423 行目で餃子の作り方が難しいと話しているが、NS1 が上昇イントネーションで難しいという言葉を繰り返している。このことを受け、NNS1 は次の 426 行目で具体的にどこが難しいかを説明する。しかし、ここで使用語彙の不足によると思われる問題が発生してしまった。

つまり、餃子の皮という言葉が使用語彙になかったか、思い浮かばなかったかといった問題が生じ、その問題を解決するために、その語彙に対して語彙の説明(パラフレーズ)というストラテジーを使用したと思われる。

例 4-13 「好きなパスタについて」

66. NS2: え::なんていうパスタ食べた?

67. (0.6)

68. NNS2: 肉:と:トマトを(0.8) 混ぜったパスタ パスタ-量の(.) あるぱす-「パスタ.

69. NS2: [あ::.

70. NNS2: うん.

71. (1.0)

72. NNS2: <sup>o</sup>好きです<sup>o</sup>.

この例は、NNS2が日本人の「なんていうパスタを食べた?」という質問に答えている場面である。日本人なら簡単にどういう名前のパスタを食べたかという問題に答えることができたのかもしれないが、来日してそれほど日がたたない留学生にとっては、パスタの名前はまだ使用語彙になっていなかったのであろう。

その問題を解決するために、NNS2 は例 4-12 にある NNS1 と同じように、「パラフレーズ」というストラテジーを用いて解決を試みている。

一方、上級学習者が最も多く使用していた「再構築」のストラテジーは次のようなも のであった。

「再構築」というストラテジーは以下の例のように、当初考えていた文法・文型が作れないためか、あるいはその文型で伝達内容を十分に伝達できないとの判断から、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させるというものである。

例 4-14 「中国のパソコンメーカーについて」

253. NNS3: あん:そう,. hh あ nn-あのう, あのう (0.6) あのブランドは中国にはとても(.) 人気が悪くて, e::人気が悪いとはいえないけど,. hh あまり-e:::<u>コンピューターの:,コンピューターに:(.)よくしら-(0.4)よ-詳しい人には</u>(.)人の間には, その::. hh その::(1.0)ブランドの評判がと-とても悪い(.)だから=

257. NS2 :=あ::.=

この例は、上級学習者 NNS3 が NS2 とパソコンの話をしていたときの例である。NNS3 はあるメーカーのパソコンが中国では、特にパソコンに詳しい人の間では評判が悪いという話をしようとする。しかし、最初は「コンピューターによく知られる」という表現を用いようとしたが、おそらく途中でその表現形式がこの文脈では不適切だと判断したのであろう。最後には「~に詳しい」という形式に変更している。

「自己解決型」の使用において、中級学習者は「パラフレーズ」というストラテジー を最も多く使用していたのに対し、上級学習者のほうは、「再構築」というストラテジー を多用していた。

これは、中級学習者と上級学習者がそれぞれ抱えている日本語能力の不足するところが異なるということによるものではないかと思われる。

中級学習者が最も多く使用していた「パラフレーズ」というのは、先ほど紹介したように、使用語彙の不足という問題を解決するためのストラテジーであるが、上級学習者が最も多く使用していた「再構築」というのは、語彙不足の問題を解決するためのものというより、文レベルでの問題を解決するためのものであると言えよう。

つまり、中級学習者は使用語彙の量の不足を補うために、「パラフレーズ」を多用し、 上級学習者は使用語彙の量や文型の量などはあるが、まだうまく運用できる段階に至っ ていないという問題を解決するために「再構築」というストラテジーを多用していたの であろう。

このように、日本語能力の不足しているところの相違(日本語能力の高低)が、発話ストラテジー使用の種類と量と何らかの相関があることが分かる。

しかし、一方で、次のような事実も無視できない。日本語能力の低い学習者ほど、より多くの問題を抱えていることが想定される。よって、上級学習者の抱えている「まだうまく運用段階に至っていない」という問題は、より日本語能力の低い中級学習者も多く遭遇しているはずである。実際に NNS1 のデータを見ると分かるように、NNS1 も「再構築」を多く使用している。

だが、「使用語彙の不足」と「運用段階での不慣れ」という問題は、日本語能力の高低と何らかの相関が想定されるにもかかわらず、実際の会話において、上記2点の問題が常に多く現れ、そして、その問題に対処するための発話ストラテジーが常に多く用いられるとは限らない。

なぜなら、ストラテジーの使用は、日本語能力の高低とは別で、話題の難易度や会話 参加で求められるパフォーマンスの質的側面なども影響していると考えられるためで ある。

日本語能力の低い学習者でも、会話相手の質問が簡単なもので、学習者の守備範囲内のものであれば、限られた日本語能力でも発話ストラテジーを発動せず、問題なく答えることができるであろうし、日本語能力の高い学習者でも、会話相手の質問が難しく、学習者の守備範囲以上のものであれば、発話ストラテジーの発動に繋がると思われる。

実際に、同じ「再構築」でも、日本語能力の発達が少なかった NNS1 は 6 回の使用があるのに対し、日本語能力の上達が著しかった NNS2 のデータには 1 回の使用しか確認されていない。

4.1節でも述べたように、会話の文字化作業を経て、全体的な印象としてあるのは、NNS1は、日本語能力が非常に限られているにもかかわらず、相手の質問に対して積極的に答えるだけでなく、更に自らも多くの発話を行っていたのに対し、NNS2は相手の質問に対して短い言葉で答えることが多く、自ら質問したり、その他の話題について述べたりするといったことは少なかった。また、NNS3も自ら質問したり、その他の話題について述べることは少なかったものの、相手の質問に対する答えが全般的に長かった。

上記のような会話におけるパフォーマンスの質的側面の違いも、日本語能力の高低とは異なる次元で日本語学習者の CS 使用に影響しているのかもしれない。

また「再構築」のストラテジーは、例 4-14 で見たように、当初考えていた文法・文型が作れないためか、あるいはその文型では伝達内容を十分に伝達できないとの判断から、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させるというものであるが、このストラテジーの使用は Krashen(1977、1981、1982、1985)でいう「モニター」能力と関連があるように思える。

Krashen は、「学習」と「習得」の関係を論じる中で「モニター」という概念を使用している。学習者が教室などで意識的に学習した「知識」は自分の発話の「正しさ」をチェックする機能、すなわちモニター機能を有しており、このモニターが働くには、(i)学習者がその規則を知っていること、(ii)言語の正確さに焦点が当てられていること、(iii)モニターを働かせるのに十分な時間があること、という3つの条件が満たさなければならない。さらに、学習者は、①いつもモニターを働かせてしまい、流暢な産出ができない「過大使用者(over-user)」、②モニターを働かせず、流暢な産出はできるが誤った形を産出してしまう「過小使用者(under-user)」、③モニターが必要な場合に的確に働かせることができる「最適使用者(optimal-user)」の3つのタイプに分けることができるという(白畑・若林・村野井2010より引用)。

「再構築」のストラテジーは産出中の発話の文法的適切性をリアルタイムでモニターしながら、発話の軌道を修正したり、変更したりするなどの操作を行うストラテジーであるため、Krashenの言う「発話の正しさをチェックする」モニター能力と関わっていると思われる。しかし、上記で見たように、モニターが働くにはいくつかの条件があり、また、学習者のタイプによっても異なることがある。自分の発話をモニターする能力が学習者の日本語能力と何らかの相関が想定されるにしても、実際の会話場面において、それを発動させるかどうかはまた別次元の話であると思われる。

いずれにしても、この問題に関しては、今後さらに検討する必要がある。

## 4.3.5 発話ストラテジー使用の共通点

4.3.4節では、中級学習者と上級学習者の発話ストラテジー使用における相違点について考察したが、本節では、発話ストラテジー使用における共通点について見る。

これまでの節で、「自己解決型」と「共同解決型」のどちらを多用するかと、「自己解 決型」の中でどのストラテジーが最も利用されるかという2点において、相違点が見ら れることを述べたが、「共同解決型」の使用においては、どうであろうか。 表 4-3、4-4、4-5 をもとに、日本語能力の異なる 3 人の日本語学習者がそれぞれどのようなタイプの「共同解決型」をどの程度使用していたかを表 4-9 にまとめた。

NNS1		]	NNS2	NNS3		
回数(‰)	CS	回数(‰) CS [i		回数(‰)	CS	
43 (15. 1)	G確認	23 (11. 1)	G確認	11 (4. 3)	G確認	
25 (8. 8)	I間接	9 (4. 3)	I間接	2(0.8)	I間接	
1 (0. 4)	J直接	2(1.0)	J直接	0(0)	J直接	
1 (0. 4)	H理解	0(0)	H理解	0(0)	H理解	

表 4-9 共同解決型ストラテジーの使用回数と使用率

まず、数字の見方について説明しよう。例えば NNS1 の場合、「確認」のストラテジーの左側に「43(15.1)」のような数字があるが、この「43」は、5回の会話において NNS1が使用したそのストラテジーの回数であり、「15.1」は、実質的発話における使用語 1000語あたりに換算されたそのストラテジーの使用率である。

表 4-9 を見ると分かるように、前節で見た「自己解決型」の使用率の順序とは異なり、中級学習者でも、上級学習者でも、同じような順で「共同解決型」を使用していた。

どの学習者も「語彙や形の確認」と「間接的アピール」を中心的に使用しており、「直接的アピール」と「理解の確認要求」の使用が極端に少なかった。

NNS1 は、「直接的アピール」と「理解の確認要求」は9か月間の5回の会話の中で、それぞれ1回の使用例しか見られず、NNS2 は、「理解の確認要求」を使用しておらず、「直接的アピール」の使用も2回しかなく、上級学習者のNNS3 はどちらも使用しておらず、「間接的アピール」の使用回数が少ないことも観察される。

では、なぜこのような現象が生じたのだろうか。また、この現象は何を意味しているのだろうか。

これらの問題について議論する前に、まずは、関連する次の2つの先行研究(荻原1996と伊藤2001)を概観しておきたい。

荻原(1996)は、初級日本語学習者の縦断的発話データを扱っているが、学習者の「直接的アピール」の使用について、次のように述べている。「直接的アピール」は簡単なストラテジーであると考えやすいが、自分が発話する際のストラテジーとして使用する

には、分からない語彙をどう表現して質問するかという問題があり、決して使用が簡単ではないという。

確かに、荻原(1996)で指摘されているように、分からない語彙をどう表現して質問するかという問題は、初級学習者にとっては難しいかもしれないが、本研究の考察対象である中級や上級学習者にとって、「直接的アピール」というストラテジーの使用が難しいということは考えにくい。

また、伊藤(2001)では初級学習者 7名の OPI 録音資料をもとに学習者の「共同解決型」の使用について考察を行っているが、全体として学習者が最も多く用いたストラテジーは「語彙や形の確認要求」であった。次いで「間接的アピール」、「直接的アピール」の順であった。さらに、「理解の確認要求」は1例しか見られず、その表現形式は説明を行った後に、「わかりますか」と確認を加えるものであったと述べている。

このように本研究と伊藤(2001)では、それぞれ学習者の言語能力(中上級と初級)や会話形式(OPI の会話形式と自由会話)、会話の相手(OPI テスターと同世代の大学生)が異なっているが、同じ現象が見られたわけである。会話という話し手と聞き手双方の協力によって構築されていく相互行為において、共同解決型の使用が、会話参加者の言語能力や会話相手、会話形式にかかわらず、すべて同じような使用傾向となっているのは、それらのストラテジーの出現はランダムにではなく、ある一定の規則にしたがって使われていることの表れではないかという仮説を立てることができよう。

## 4.3.5.1 「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

前節では、日本語能力が異なるにもかかわらず、共同解決型発話ストラテジーの使用に関しては、全て同じ頻度順であったことや、先行研究でも同じような傾向が報告されていることなどを確認した。本節では、「調整」の観点から共同解決型発話ストラテジーの特徴について見ておきたい。そうすることで、上記の現象が具体的に何を意味しているかがより明白になることであろう。

第二言語習得研究において、CS は、言語学習者が言語能力の不備によりもたらされた問題を解決するための方策だとされている(Færchand Kasper1983、Tarone1981、尾崎1981)。一方、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、Jefferson and Sacks 1977)。

会話のような対面的な相互行為においては、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、会話の参加者は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1つがリペア(repair)である。

この2つ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とされるが、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。

CS 研究の先駆的な研究者の 1 人である Tarone は、Tarone (1980、p. 426)の中で第二言語習得研究における CS の研究とリペア (repair)の研究の関係について次のように述べている。

CS という用語とリペア(repair)という用語は異なった概念を示している。リペア (repair)という用語によって示された概念は、言語形式の修正と意味内容の修正と いうように両方を含んでいるが、CS という用語によって示された概念は、意図している意味をよりよく伝えるように設計されている修正しか取り入れていない。つまり、リペア(repair)がより広い現象を扱っている。(下線は筆者による)

そこで以下においては、リペアの研究で使用されている概念で「共同解決型」の各発 話ストラテジーの特徴を見ていく。

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 訳語が使用されているようであるが、本研究では、宮崎(1999)の使用する「調整」とい う言葉を援用する。

宮崎(1999)によると、日本語学習者と日本語母語話者の会話の中で現れた不適切な問題を処理するための調整には4つのタイプがあるとされている。

その4つのタイプは、会話の参加者が、調整過程でどのような役割をするかによって 決まるという。

まず、調整が誰によって行われるかという観点から、調整を大きく「自己調整」と「他 者調整」とに二分することができる。

さらに、会話上の不適切さが誰によってマークされるかという観点から、「他者マーク」「自己マーク」に分けられる。

これらを図式にすると次のようになる。

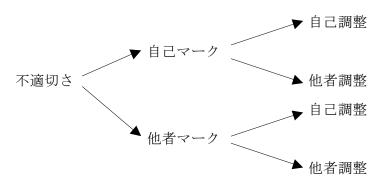


図 4-10 調整パターン(宮崎 1999、図は筆者が作成)

図 4-10 を見ると分かるように、本節で扱う発話ストラテジーの「自己解決型」と「共同解決型」との間における一番大きな相違点は、自己調整によるものか、他者調整によるものかという点である<sup>17</sup>。

さらに、調整が引き起こされる際に、刺激となる発話が必要となる。宮崎(1999)によると、その刺激となる発話が調整を引き出す役割を果たしているので、そのような発話は「調整マーカー」と呼ばれている。

その調整マーカーには、次のような3つの種類があるという。

(1)調整リクエストマーカー、つまり、相手に直接調整を要求するもの、(2)不適切マーカー、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、そして、(3)サポートマーカー<sup>18</sup>、つまり、発話者自身による不適切さのマークや調整の要求は行わないが、相手の発話者が直接調整を行うことで、結果的に問題があったことを知らせ、次の発話の参考にさせるというものである。

以下では、この調整という概念を用いて、「共同解決型」の特徴を見ていく。

「語彙や形の確認」は以下の例 4-15 の 226 行の「としうえ?」のように、言葉につい

<sup>17</sup>「自己解決型」は、自分のターンに問題や不適切さがあった場合に、話者自らそれに気づき、相手にターンを譲ることなく、問題所在のターンにおいて何らかの方法で調整を行うストラテジーである。一方、「共同解決型」は、話者自身が自分のターンにある不適切さに気付き、一旦聞き手にターンを譲り、相手に調整を要求するものである。このように見ると、「自己解決型」を使用するときのメリットが分かる。つまり、「自己解決型」は、同じターン内で、すべての調整行動が行われるのに対し、「共同解決型」は同じターン内での解決は不可能であり、調整行動が複数のターンにわたり、行われることになる。したがって、会話の流れへの影響という点から見ると、「共同解決型」より「自己解決型」のほうが影響が少ないことが分かる。このような特徴が、4.3.4.1節で言及できなかった上級学習者が「自己解決型」を多用していたことの要因の1つかもしれない。

<sup>18</sup> このサポートマーカーは本研究の研究対象である発話ストラテジーの使用とは関係が薄いので簡単な紹介にとどめることにする。

## 第4章 接触場面における日本語学習者の発話ストラテジーの使用

て自信がなく、上昇イントネーションを用いて相手に確認を求めるストラテジーである。 このようなストラテジーの場合は、上昇イントネーションが調整リクエストマーカーの 役割をしていると言えよう。

例 4-15 「先生はとしうえけれど、かっこいい」(例 4-11 の再掲)

226. NNS1:=suu 田中先生あ::のう(.)としとしうえ(.)けれども、<u>°としうえ?°</u>

227. NS1:°>としうえ<°?

228. NNS1: ととし

229. (.)

230. NNS1:「「°とし°

231.NS1:[[とし、としうえ?

232. NNS1: としうえ.

233. NS1 : うん.

234. NNS1:けれども(.)かっこいい[hhh.

「間接的アピール」は、以下の例 4-16 のように、文を途中まで言い、言いよどみなどによって運用の限界を示すことで、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たりしてもらうものである。このようなストラテジーの場合は、明示的な調整要求が出されないため、「調整リクエストマーカー」ではなく、何か問題が生じたことのみをマークする「不適切マーカー」の役割をしていると言えよう。

例 4-16 「来年の授業について」(例 4-9 の再掲)

100. NNS1: そう. hh あの, 来年, 田中先生は中国[:行った(0.4)だから<u>あのう::(0.4)°あの</u> <u>う:::°</u>

101. NS1: [うん.

102. (1.0)

103.NS1:あ-取れないわけだ.=

104. NNS1:=はい,>そうそうそう.<=

一方、どの学習者の発話データでも使用が少なかった「理解の確認要求」と「直接的

アピール」は次のような特徴がある。

「理解の確認要求」のストラテジーは、以下の例 4-17 のように、相手に「わかりますか」と尋ねることで調整要求をするものであり、そこでは、Yes/No 疑問文が「調整リクエストマーカー」の役割を果たしていると言えよう。

例 4-17 「映画が安く見られた理由について」(例 4-8 の再掲)

107. NNS1: うん.. hh あのう, たぶん, (.) はじめに: (0.4) ん:::なんだっけ, (0.4) 映画:: え::? っ su::ん::, °なんだっけ°ん::(1.6) さ-さいしょ:が::ん::みんな で: (2.0) 見ることがで[きる(1.4) から, やす:く:°なるんですよね.°

108. NS2: [うん.

109.NS2:あ:[::

110. NNS1: [ºわかりますかなºhehe.

「直接的アピール」のストラテジーは、以下の例 4-18 のように、疑問詞疑問文を使用することで、相手に尋ねるものであり、そこでは、疑問詞疑問文の使用が「調整リクエストマーカー」の役割を果たしていると言えよう。

例 4-18 「掃除について」

264. NNS2: =掃除機(.) むんんんん((口で掃除機の音をまねる))

265. NS1:そうです=電気動くやつ.

266. NNS2: ああ:. hh

267. (0.4)

268. NNS2: funhehe

269. NS1 : hehe

270. NNS2: あん:: それ使ってあのう(0.8) <u>畳の上は,(.)な-な-なに?</u>

271. NS1:カーペット?

272. (0.4)

273. NNS2: う:, ん::たぶん.

274.NS1:たぶん.

275. NNS2: それを掃除機で::=

以上のことをまとめると次のようになる。

	調整パターン	調整を引き起こすもの	調整マーカー
確認	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ー
理解	自己マーク他者調整	Yes/No 疑問文	調整リクエストマーカー
直接	自己マーク他者調整	疑問文	調整リクエストマーカー
間接	自己マーク他者調整	言いよどみ、ポーズなど	不適切マーカー

表 4-10 調整の観点から見る共同解決型ストラテジーの特徴

ここまで、「調整」の観点から「共同解決型」の特徴を見た。このように見ると、次のような興味深いことが浮かび上がってくる。つまり、どの学習者の発話データにおいても、「言語的な要素」である「疑問文」を使用し、明示的調整要求をしている「直接的アピール」と「理解の確認要求」が少ないのに対して、「非言語的な要素」である「上昇イントネーション」や「言いよどみやポーズ」などを用いた「語彙や形の確認」と「間接的アピール」が多く利用されていたということになる。

特に「間接的アピール」は問題の発生だけをマークする「不適切マーカー」が使用されており、明示的な調整要求マーカーが含まれていないため、他のストラテジーと比べ、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く、あまり効果的でないと言われている(宮崎 1999)。だが、それにもかかわらず、今回分析対象としたどの学習者の場合でも、その使用は2番目に多い。この現象は、4.3.4.1節の表 4-7 で見た「CS 使用の制約と原則」にある「明瞭性」に反するものである。また、「処理可能性」の観点からも説明がつかない現象である。荻原(1996)は、「直接的アピール」は初級学習者にとって、使用できるかどうか分からない語をどう表現して質問するかという問題があり、決して使用が簡単ではないと述べている。確かに、初級学習者にとって「直接的アピール」は難しいかもしれないが、本研究の調査協力者のような中上級学習者の場合、それらの使用が日本語能力的に難しいとは考えにくい。

一方、上記のような現象には、コミュニケーションにおける発話の「経済性」の原則が関与している可能性はある。例が少ない「直接的アピール」と「理解の確認要求」の場合は、明示的な言語形式を使用するが、「確認(上昇イントネーション)」と「間接(言いよどみ、ポーズ)」は非言語的な形式を使用するため、労力的にはより経済的である

かもしれない。

ただし、「経済性」の原則は、基本的に情報伝達のためのコミュニケーションという 観点からの概念であり、岡本(1991)が述べているように、真のコミュニケーションの成 功には、単なる情報伝達の成功ではなく、相手に与える不快感、違和感を最小限にとど め、人間関係を円滑に保ちながら話し合うことが必要である。

このような立場から上述の学習者の共同解決型の全体的な特徴を考えるときに、「明瞭性」や「経済性」などの原則以外の何かを想定する必要があると思われる。その「明瞭性や経済性以外の原則」とは何かについては、武井・赤堀(2005)でも少し触れられているものの、詳しい説明はなかった。例えば、武井・赤堀(2005)は CS が「社会的な発話として成立するためには、丁寧さを保つなど、何らかの規範性が働く」と指摘している。しかし具体的にその「何らかの規範性」とは何かについては特に述べていない。本研究では、ポライトネス理論で説明を試みることにする。そして、それが実際のコミュニケーションにおいて、学習者の発話ストラテジー使用に関わる要因の1つとして影響しうることを示す。具体的な考察は次節で行うことにする。

## 4.3.5.2 ポライトネスと共同解決型発話ストラテジーの使用

前節では、「調整」の観点から共同解決型発話ストラテジーの特徴を概観し、日本語能力が異なるにもかかわらず、3人とも同じ共同解決型発話ストラテジーを多用していた現象に関して、今までの先行研究では十分に説明できないことを述べた。

本節では、ポライトネスの観点から上記の現象について考察を行う。

Brown and Levinson(1987)によると、人には皆「他者に受け入れられたい・よく思われたい」というポジティブフェイス(以下 PF)と、「他者に邪魔されたくない・踏み込まれたくない」というネガティブフェイス(以下 NF)の2つの側面を併せ持つ「フェイス」がある。

そして、それらのフェイスを侵害する可能性のある行為は「FTA(face threatening act)」と呼ばれている。例えば、「非難」、つまり聞き手にとって良くないことを直接指摘する行為は、聞き手のNFへの侵害となる。聞き手との調和を保ちたい話し手は、FTAを遂行することによってもたらされるフェイス侵害の程度を見積もり、それに応じてFTAを保障するための様々なポライトネス・ストラテジーを使用する。

コミュニケーションにおいて、問題の発生をあらかじめ防ぎ、コミュニケーションを

円滑に運ぶ能力は非常に重要である。しかし、言語学習者の場合は不十分な言語能力ゆえに、いろいろな問題に遭遇する。問題が起きてしまった場合は、自分で解決する、もしくは聞き手に助けを求め、聞き手と共同で問題解決を行うという2つの方法がある。しかし、「共同解決型」の場合、聞き手に何らかの形で負担をかけるため、聞き手のNFへの侵害となりうる。さらに、聞き手に助けを求めるということで、自身の日本語能力の不足を露呈してしまうため、自ら自分のPFを侵害してしまうことにもなりうる。そこで、以下においては、「共同解決型」を使用することで、聞き手側(聞き手側の負担度)や、話し手側のフェイス侵害度(日本語能力の不足をどれほど露呈するか)がどの程度生じるかを考えてみることにしたい。

例えば「語彙や形の確認要求」例 4-19(例 4-15 の再掲)を見ると、ここでは、学習者は、先生は「としうえけれども、かっこいい」(232 行目と 234 行目)ということを言いたかったようだが、226 行目で「としうえ」という言葉に上昇イントネーションを付与して、相手に確認を求めている。

例 4-19 「先生はとしうえけれど、かっこいい」(例 4-15 の再掲)

226. NNS1:=suu 田中先生あ::のう(.)としとしうえ(.)けれども、ºとしうえ?º

227. NS1:°>としうえ<°?

228. NNS1: ととし

229. (.)

230. NNS1:[[°とし°

231.NS1:[[とし、としうえ?

232. NNS1: としうえ.

233.NS1 : うん.

234. NNS1:けれども(.)かっこいい[hhh.

このように「語彙や形の確認要求」は、ある言葉の適切さ、正確さなどについて確認を行うものであり、「知っているが、自信がない程度」の問題である。そのため、話し手自身の PF への侵害度(日本語能力の不足の露呈)も少なく、聞き手が「うん」と言ってくれれば確認要求は完成するので、聞き手の NF への侵害度も少ないと思われる。

「間接的アピール」の場合は、例 4-20(例 4-16 の再掲)を見ると、学習者は「先生は

中国行ったから授業が取れない」と言いたかったようだが、途中で発話産出上の問題が 生じ、言い淀みが観察されるが、相手に何か明示的に助け舟を出してほしいというシグ ナルは出しておらず、自力で問題解決を試みている様子が見て取れる。

例 4-20 「来年の授業について」(例 4-16 の再掲)

100. NNS1: そう. hh あの, 来年, 田中先生は中国[:行った(0.4)だから<u>あのう::(0.4)°あの</u> <u>う:::°</u>

101.NS1: [うん.

102. (1.0)

103.NS1:あ-取れないわけだ.=

104. NNS1:=はい,>そうそうそう.<=

このように、「間接的アピール」は、ただ言い淀みや、問題源の繰り返しなどをしているだけであり、そもそも明示的に助けを求めていない。このような場合は、明示的に聞き手に何かを要求する他のストラテジーと比べ、明示的に聞き手に何かを要求しているわけではないので、聞き手のNFへの侵害は少ない。さらに、話し手自身のPFに関しても、「間接的アピール」は問題に遭遇していながらも、自力で問題解決を試みていることを示しているため、話者自身のPFへの侵害度も少ない<sup>19</sup>。

一方、「直接的アピール」や「理解の確認要求」はどうであろうか。例えば、例 4-21(例 4-18 の再掲)の「直接的アピール」の例では、掃除の話をしているが、NNS2 が畳の上に敷いているものを表す適切な日本語を知らないため、直接的に NS2 に聞いているという例である。

例 4-21 「掃除について」(例 4-18 の再掲)

264. NNS2: =掃除機(.) むんんんん((口で掃除機の音をまねる))

265. NS1:そうです=電気動くやつ.

266. NNS2: ああ:. hh

-

<sup>19</sup>NS に対して明示的に支援を求めないことで、結果的に「うまく言えないもどかしい状態」が長く続くことになる場合は、逆に NNS の PF を傷つけることになることも考えられるが、これはあくまでも言い淀みなどが必要以上に長く続く場合に限られると思われる。

267. (0.4)

268. NNS2: funhehe

269. NS1 : hehe

270. NNS2: あん:: それ使ってあのう(0.8) <u>畳の上は,(.)な-な-なに?</u>

271. NS1:カーペット?

272. (0.4)

273. NNS2: う:, ん::たぶん.

274.NS1:たぶん.

275. NNS2: それを掃除機で::=

このように「直接的アピール」は、ある表現について疑問詞疑問文を用いて、聞き手に聞くということであるが、聞き手の私的領域に属するような事柄を聞くというわけではないので、それほど深刻な FTA になるとは限らない。一方の聞き手としても、それに答えれば「直接的アピール」の発話交換は終了するので、負担度もそれほど大きくないと思われる。しかし、重要な点は、例 4-19 の「語彙や形の確認要求」と比べた場合、「語彙や形の確認要求」のように「知っているが自信がない」程度ではなく、「知らないこと」を聞き手にさらけ出す<sup>20</sup>ことになるため、自分の PF への侵害度がその分大きくなると思われる。

最後に「理解の確認要求」について見てみよう。例 4-22(例 4-17 の再掲)では、学習者が安く映画が見られたことの理由について説明をしている。どうやら映画の前売り券のおかげで安く映画が見られたようだが、その言葉を知らないため、非常に長い文章を使って説明している。そして、109行目でNS2が「あ:::」と言って、理解を表明しているが、NNS1は110行目で「わかりますかな」と小さい声で笑いながら、「理解の確認要求」を用いて、理解の確認を求めている。

例 4-22 「映画が安く見られた理由について」(例 4-17 の再掲)

107. NNS1: うん.. hh あのう, たぶん, (.) はじめに: (0.4) ん:::なんだっけ, (0.4) 映画::

<sup>20</sup> ここではあくまでも「知っているが自信がない」という知識状態と比べるという限りで話をしている。「知らないこと」を自らさらけ出すこと自体が常に話し手本人の PF への侵害になるとは限らない。

え::? っ  $su:: \lambda::, °$ なんだっけ°ん::(1.6)さ-さいしょ:が:: $\lambda::$ みんなで:(2.0)見ることがで[きる(1.4)から,やす: $\langle :°$ なるんですよね.°

108. NS2: [うん.

109. NS2:あ:[::

110. NNS1: [°わかりますかな°hehe.

このように「理解の確認要求」は、自分の行った発話が聞き手に十分に理解されたかどうか自信がないため、聞き手に聞くということであり、「確認を行う」という意味では「語彙や形の確認要求」と似ている部分もある。この場合、自分の PF や聞き手の NF への侵害が「語彙や形の確認要求」と同程度となるかもしれない。しかし、「自分の話がわかったか<sup>21</sup>?」「自分の話が分かるか?」のように、聞き手の理解能力を疑うかのような発話形式となっているため、聞き手の PF への侵害の度合いが高くなる危険性がある。これらは以下の表 4-11 のようにまとめられる。なお、侵害度の高低は、厳密なものではないが、それぞれの比較から設定されている。

表 4-11 共同解決型の使用とポライトネスとの関係

	聞き手 NF に対する FTA	聞き手 NF 侵害度	話し手 PF に対す る FTA	話し手 PF 侵害 度	フェイス侵害度合計 (聞き手+話し手)
確認	確認を求められる	小	自信がないことを 示す	小	小
心道			小 9		
間	形式上何も求められ	.I.	特にない	.I.	.I.
接	ていない	小		小	小
直	質問に答えるよう求	ds	知らないことをさ	+	+-
接	められる	小	らけ出す	大	大

るためのストラテジーであると考えられる。

<sup>21</sup> しかし、実際はそのような極端な発話形式が使用されているのではなく、「~かな」のような「~ッジ」(Brown and Levinson1987)をつけて、発話形式の効力を和らげるような工夫がされていることにも注目されたい。このような工夫がされていること自体も、「理解の確認要求」(例4-22)を「笑いを伴いながら小さい声で」産出していることと同様に、フェイス侵害度を軽減す

理	確認を求められる	小	自信がないことを	ıl.	+-
解	理解能力を疑われる	大 <sup>22</sup>	示す	/]/	<u></u>

表 4-11 を見ると分かるように、どの学習者のデータにも多く見られた「語彙や形の確認要求」と「間接的アピール」は、聞き手や話し手自身に対するフェイスの侵害度が非常に少ないのに対して、どの学習者のデータでも非常に少量の例しか観察されなかった「直接的アピール」と「理解の確認要求」は、「語彙や形の確認要求」と「間接的アピール」に比べ、フェイスの侵害度が比較的大きいことが分かる。

このように共同解決型の使用は、聞き手に助けを求めることで、聞き手のNFへの侵害となりうる上に、さらに自分の「日本語能力の不足」を自ら示すことになるので、自身のPFへの侵害にもなりうる。

ここでは、3人の日本語学習者の使用する「共同解決型」の使用に見られた興味深い 共通点についてポライトネス理論との関連で考察を行った。その共通点とは日本語能力 が異なるにもかかわらず、どの学習者も上昇イントネーションや、言い淀みなどのよう な「非言語的な要素」を利用した「語彙や形の確認要求」と「間接的アピール」が圧倒 的に多く、逆に「言語的な要素」を利用した「直接的アピール」と「理解の確認要求」 などが非常に少ないことである。この現象の要因としては、社会的な発話の一部として の CS 使用における話し手と聞き手側のポライトネス維持への志向の表れが考えられる。

## 4.4 学習者の発話ストラテジー使用の変化に関する質的分析

4.3 節では、学習者の発話ストラテジー使用についての変化や相違点、共通点などについて量的な分析を行ったが、本節では、学習者の発話ストラテジー使用の変化に関する質的分析を行う。

学習者の発話ストラテジー使用に形式的にどのような変化が見られたか、そのような変化があったのはなぜかなどについて例をあげながら見ていきたい。

「自己解決型」については、量的変化以外(滞日期間が長くなるにつれ、使用が減少 したなど)の変化は見られるが、形式的変化については特に見られなかった。

「共同解決型」についても、使用率が著しく減少した中級学習者 NNS2 と上級学習者

<sup>22</sup> ここは、聞き手の NF ではなく、PF への侵害となる。

NNS3の使用には、言語形式的にこれといった変化は見られなかった。

しかし、「自己解決型」の使用は減少したものの、「共同解決型」の使用が増加した中級学習者 NNS1 の「共同解決型」の「間接的アピール」の使用に特徴的な変化が見られた。

以下では、まず、どのような使用変化があったかを説明し、次に、その使用変化が何 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していく。

# 4.4.1 NNS1の「間接的アピール」に見られる使用の変化

「間接的アピール」というストラテジーは、4.3.4.2節で見たように、「共同解決型」の4タイプの中で、唯一異なる調整マーカーが使用されるという点でかなり特殊である。つまり、「調整リクエストマーカー」を使用している他の3タイプと比べ、「間接的アピール」は、問題の発生のみをマークする「不適切マーカー」が使用されており、明示的な調整要求マーカーが含まれていないため、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上に、相手にかける負担の度合いも大きいことなどから、こうした調整行動はあまり効果的でないとされている。

宮崎(1999)は、不適切マーカーによる調整を求める発話行為が成功するかどうかは、 次の発話者がそうした発話行為をどの程度理解できるかによるという。

このように、「間接的アピール」のストラテジーは、明瞭性が高くなく、成功するかどうかは次の発話者が先行発話をどの程度理解できるかに依存する。このような「間接的アピール」のストラテジーの使用について、本研究のデータでは、特徴的な変化が見られている。

以下において、具体的にどのような使用の変化があったかを見てみよう。

例 4-23 <1回目、5月の会話>「授業における先生のしゃべり方について」

170. NNS1: あ、. hh 田中先生 あの. hh 田中先生の話すのは=あのう. hh <u>いつもあのう ん-なんかい、なんかい あの ん::ふく: (0.4)う:::ん. hh う::ん iki-ん:::. h〉なんかなんかくう:::ん</u>、(2.0)eん::おなじおなじことをおなじことを. hh なんかい-も何[回も何[回も

171. NS1: [何回も[回も、いう?

この例は、NS1 の 170 行目の発話文から分かるように、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、発話上の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、およそ 2.0 秒間の沈黙の後、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 4-24 <2 回目、7月の会話>「図書館で本を読むことについて」

227. NNS1: うん全然分からない.

228. (0.4)

229. NNS1: なんか ん:: 夏休みと: 冬なすみ[など時々. h あの図書館:(.)で=あのう<u>本</u> =本を(.)よん読んで(0.6)え、え?読む:

230. NS1: [うん

231.NS1:読む.

232. NNS1: ehe

233.NS1:読んでみたい.

234. NNS1:よ,よ,読みたい he.

235.NS1:読みたい hee.

236. NNS1:¥はいはいはい.¥

237. NS1 : hehe

この例は、会話の流れから分かるように、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、229 行目の途中で「本=本を(.)よん読んで(0.6)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、問題は問題発生の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も使われることになってしまう。

例 4-25 <3回目、9月の会話>「来年の授業について」

# 第4章 接触場面における日本語学習者の発話ストラテジーの使用

100. NNS1: そう. hh あの, 来年, 田中先生は中国[:行った(0.4) <u>だからあのう::(0.4)  $^{\circ}$ あの</u>

<u>う∷:°</u>

101.NS1: [うん.

102. (1.0)

103.NS1:あ-取れないわけだ.=

104. NNS1:=はい,>そうそうそう.<=

この例において、学習者は、「来年、授業の先生が中国に行ってしまうので、授業が取れない」ということを言いたかったようであるが、100 行目で発話産出上の問題に遭遇してしまう。しかし、「間接的アピール」を使用し、相手から「取れないわけだ」という有効な言語形式を引き出すことに成功している。

例 4-26 <5回目、1月の会話>「お正月の清水寺」

124. NS2:年末はそういう感じで, じゃ, お正〈月:〉 元旦.

125. (0.4)

126. NNS1:元旦?

127.NS2:1月(.)[ついたち::.

128. NNS1: [うん.

129. NNS1:はい.

130. (0.4)

131.NS2 :[[は:

132. NNS1: [[あ:(.). hh あ::そうですね あたしは(.)なんか(0.6)そのとき::(.)についた?

133. (0.6)

134. NNS1:ついたん(だ)(.)1月(.)1月1日(.)その日に.

135. NS2 : うん.

136. NNS1: <u>だから: (1.4) だから (ne), いっぱい(1.4) <sup>o</sup>ね hehehe<sup>o</sup></u>

137. NS2 : hehehe

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、136 行目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。この例の場合は、相手がすぐに助けてくれたわけではないが、「ね」を言った瞬間に 2 人同時に笑い出すことからも、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、1回目や2回目は、ただ「んー」や「沈黙」、「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(待つ)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。

その変化がどのような変化なのかについては関連性理論(Sperber and 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。

強い伝達は聞き手が想定を選択できる余地が少ないのに対し、弱い伝達は話し手のメッセージから導出される推論に幅がある。

「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」という観点から見ると、「間接的アピール」が用いられたときに、聞き手に以下のような 2 つの負担をかけることになる。1 つは話し手からの情報を処理する労力であり、もう 1 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2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 4-23、4-24 のような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 の反応からも分かる。すなわち、例 4-23 では、NS は何の反応も見せず、NNS がいつくかの情報を追加して初めて「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 4-24 では NNS が「<u>本=本を(.)よん読んで(0.6)え、え?読む:</u>」と問題源を繰

り返しているが、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、NSに与えられた情報量が、NNSの遭遇している問題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性質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 4-25、4-26 のようなものはどうであろうか。

例 4-25 の「行った (0.4) <u>だからあのう::(0.4)°あのう:::°」</u>と例」4-26 の「<u>だから</u> <u>6:(1.4) だから (ne), いっぱい (1.4)°ね hehehe°」</u>では、文レベル<sup>23</sup>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 4-23 のような無反応や例 4-24 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すぐ次のターンで完了している。

例 4-23、4-24 と例 4-25、4-26 は、伝達の種類で言うと、例 4-23、4-24 は弱い伝達 での使用であるのに対し、例 4-25、4-26 は強い伝達での使用であると言えよう。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。

「間接」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		
調整マーカーの言語形式	「んー」「なんか」「沈黙」 「問題源の繰り返し」	「だから」の使用		

表 4-12 間接的アピールの使用に見られる変化

<sup>&</sup>lt;sup>23</sup> ここでは、便宜的に例 4-25、4-26 のようなものを文レベルでの使用と呼び、例 4-23、4-24 のようなものを語レベルでの使用と呼ぶ。

上記で見たように、問題の発生のみをマークする「不適切マーカー」が使用されており、明示的な調整要求マーカーが含まれていないため、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。その上、相手にかける負担の度合いも大きい「間接的アピール」の使用において、中級学習者 NNS1 は、滞日期間が長くなるにつれ、弱い伝達での使用から強い伝達での使用へと使用の変化を見せている。また、その使用の変化によって、聞き手である NS の反応や問題解決のプロセスなども変化している。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ーがなくても、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。

3.1 節や 4.3 節でも述べたように、中級学習者 NNS1 は同じ中級学習者 NNS2 と比べ、 滞日期間中における日本語能力の伸びがそれほど大きくなかった。にもかかわらず、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 様々な配慮ができるようになっている。以下ではこの変化の要因について考察する。

伊藤(2001)では、初中級学習者の「共同解決型」の発話ストラテジーについて縦断的に考察しているが、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。

本研究では、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。しかし、学習者 NNS1 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。

1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、CS 使用時に見られる接続詞「だから」の使用からも分かるように、談話構成能力における伸びが観察されるという点である。

木山(2004)は学習者言語に見る接続助詞「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、単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。本研究の学習者 NNS1 の言語使用に見られる例 4-25、4-26 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。

2つ目は、学習者の学習環境の影響によるものではないかと思われる。

伊藤(2001)の研究は、日本語研修コース(6か月)に在籍した留学生7名のOPI録音資料を分析の対象とするというような教室環境にいる学習者の場合であるが、本研究の対象者は教室環境というより、自然習得環境のほうに近い。

このような自然習得環境にいる学習者の場合は、教室環境の学習者よりも、問題解決のインターアクションに遭遇する確率がはるかに多いとされている。本研究のために録音された会話参加以外にも、たくさんの問題解決インターアクションに遭遇しているはずである。そのため、たくさんのストラテジー使用(訓練)を経て、自分自身にある有限で利用可能な資源だけでなく、対話者にある利用可能な資源を利用する能力が身についたのであろう。

3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(2001)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、教師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。学習者にとっては、教師のような存在というより、友人のような存在であろう。さらに 9 か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。5 回目の例4-26 における「ね」の使用からも分かるように、このような「ね」が使用できるのはやはりかなり親しい関係にあるからであると言えよう。

以上、NNS1 の発話ストラテジーの使用に見られた変化を考察したが、その変化には、 談話能力の変化のみならず、他の要因も関わっていることが示唆された。

## 4.5 第4章のまとめ

第4章では、学習者の発話ストラテジーの使用に焦点を当て、次の2つの課題について取り組んだ。

- (1) 第二言語習得環境にいる中上級日本語学習者の発話ストラテジーの使用が滞日期間 が長くなるにつれて、量的・質的にどのように変化するか。
- (2) 中級学習者と上級学習者の発話ストラテジーの使用にどのような相違点や共通点があるか、またそれはどのような理由によるものか。

まず、研究課題(1)については次のようなことが明らかとなった。

量的には、滞日期間が長くなるにつれ、発話ストラテジーの使用が減少する学習者 (NNS2 と NNS3) もいれば、そうでない学習者 (NNS1) もいた。日本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日本語能力の変化と大きく関連していることが明らかとなった。中でも特に来日時には同じ2級レベルであった中級学習者 NNS1 と NNS2 の使用が対照的であった。滞日期間中において、日本語能力の伸びが大きかった NNS2 は、会話を重ねるにつれ、伝達したい内容が増加しても、それを表現するだけの日本語能力の伸びが十分にあったため、日本語能力の不足を補うための発話ストラテジーを発動せずとも問題なくコミュニケーションの継続ができたのに対し、日本語能力の伸びが小さかった NNS1 は、伝達したい内容が増えたが、それを表現するための日本語能力の伸びが不十分であったため、日本語能力の不足を補うために多くの発話ストラテジーを発動することでコミュニケーションを継続していた。この結果はこれまで横断的な研究データを用いた研究の結果をサポートするものであり、本研究の量的な考察は横断的な研究結果を縦断的な研究結果を用いて補強ができた点で意義があると考える。

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ーがなくても、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学習環境、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た。

次に、研究課題(2)については次のようなことが明らかとなった。

まず相違点についてであるが、発話ストラテジー使用の相違点について(1)、「自己解決型」を多用するか、「共同解決型」を多用するか、(2)、「自己解決型」の中で最も多く使用されたストラテジーはどのようなものかという2つの観点から分析を行った。

その結果、中級学習者と上級学習者の発話ストラテジー使用について次のような相違 点があることが明らかになった。 観点(1)については、中級学習者は「自己解決型」よりも「共同解決型」を多用していたが、上級学習者は逆に、「自己解決型」を多用していた。

さらに、その原因について、Poulisse (1997)、武井・赤堀 (2005) の研究で唱えられた CS 使用における 2 つの制約という概念を援用して、「共同解決型」は「自己解決型」より、ストラテジーを処理するための労力がかからない上に、処理能力をそれほど要するものでないなどの性質によるものであると分析した。

次に、観点(2)について、「自己解決型」の使用においては、中級学習者が「パラフレーズ」を最も多く使用していたのに対し、上級学習者の場合は「再構築」を最も多く使用していたことが分かった。

中級学習者と上級学習者が「自己解決型」使用において上述した違いが見られたのは、それぞれの学習者の抱えている言語能力の問題点の違いによるものであると思われる。

中級学習者の場合、使用語彙の不足という言語問題を補うために、語彙を説明的に利用する「パラフレーズ」のストラテジーを多用していたが、上級学習者の場合は、語彙の問題よりも、語彙と文型の習得はある程度進んでいるものの、まだうまく運用できる段階に至っていないという問題を解決するために「再構築」というストラテジーを多用していたのであろうと思われる。

次に、共通点についてであるが、まず、中級学習者と上級学習者の発話ストラテジー使用における共通点は「共同解決型」の使用に見られ、日本語能力とは関係なく、どの学習者も上昇イントネーションや、言い淀みなどのような「非言語的な要素」を利用した「語彙や形の確認要求」と「間接的アピール」が圧倒的に多く、逆に「言語的な要素」を利用した「直接的アピール」と「理解の確認要求」などが非常に少ないことが明らかになった。

そして、この現象の要因としては、社会的な発話の一部としての CS 使用における話 し手と聞き手側のポライトネス維持への志向の表れであることが示唆され、学習者のス トラテジー選択に関わる要因には、学習者のレベルの違いという要因だけでなく、スト ラテジー使用の語用論的な制限によるものもあることが分かった。

# 第 5 章 接触場面における日本語学習者の聞き返しストラ テジーの使用

第4章では、3人の中国人日本語学習者の発話ストラテジーを観察し、話し手として言語を産出する際に遭遇する問題を解決するためのストラテジーについて考察した。この章では、相手発話の聴解上に何か問題が生じた際に、その問題を解決するために使用する聞き手としての CS、聞き返しストラテジー(以下、聞き返し)の使用に焦点を当てる。

具体的な研究課題は次の2点である。

- (1) 第二言語習得環境にいる中上級日本語学習者の聞き返しの使用が、滞日期間が長くなるにつれて、量的に・質的にどのように変化するか。
  - (2)日本語能力の異なる日本語学習者の聞き返しの使用にどのような相違点、もしくは共通点があるか、また、それはどのような理由によるものか。

#### 5.1 学習者の会話相手である日本人の発話量の調査

学習者の発話ストラテジーの使用を観察した第4章ですでに述べたが、たとえ同じ長さの会話であっても、会話参加の仕方によって、発話量が異なることは十分にあり得る。 この点は、今までの研究で十分に配慮されてこなかった。

学習者の発話量が異なることを調整するために、第4章では、学習者の発話ストラテジーを集計する前に、まず、個々の会話における学習者の発話量を集計することにした。この章では、学習者の話し手としてのCSである発話ストラテジーではなく、聞き手としてのCSである聞き返しを観察するため、学習者の聞き返しを集計するが、その前に、個々の会話において、学習者と会話を行った日本人の発話量を集計する必要がある。なぜなら、聞き返しの使用というのは、会話相手の話を聞いて、その話の中に、聞き取れないものや分からないものがあってはじめて使用するものだからである。

会話相手の日本人の発話量を集計する方法は、第4章で紹介した学習者の発話量の集計方法と同じである。

つまり、まず、杉戸(1987)にある「実質的発話」と「あいづち的発話」の定義に従い、

日本人の発話を「実質的発話」と「あいづち的発話」に分けた。そして、日本人の「実質的発話」に注目して、フィラーなどを取り除き、残りの部分は、「リーディング・チュウ太の語彙チェッカー」(川村 1998)を利用して、会話相手である日本人がそれぞれの会話で発した「実質的発話」における使用語の述べ語数、異なり語数、及びその百分率を求めた。また、第4章と同じく、「延べ語数」を個々の会話における学習者の会話相手の発話量とみなすことで、各時期の会話における日本人の発話量の多少を示す指標として使用する。上記の結果を以下の表 5-1 に示す。

		5月	7月	9月	11月	1月	合計	平均
	延べ語数	495	936	1116	777	787	4111	822
NS I <sup>1</sup>	異なり語数	203	324	316	278	272	1393	279
	異なり語率	41.0%	34.6%	28.3%	35.8%	34.6%		34. 90%
	延べ語数	671	1049	953	1315	1185	5173	1034
NS II	異なり語数	233	317	283	365	315	1513	303
	異なり語率	34. 7%	30.2%	29. 7%	27.8%	26.6%		29. 80%
	延べ語数	554	676	842	1047		3119	780
NSⅢ	異なり語数	181	219	281	320		1001	250
	異なり語率	32. 7%	32.4%	33.4%	30.6%			32. 30%

表 5-1 学習者の会話相手の「実質的発話」における使用語の産出状況

表 5-1 を見ると分かるように、今回の調査において、学習者 NNS1、NNS2、NNS3 の会話相手となった日本人の平均発話量(述べ語数の平均)は多い順に、NS II (1034)>NS I (822)>NS III (780)の順となっており、第 4 章で見た会話における 3 人の学習者の平均発話量の多い順(NNS3(637)>NNS1(569)>NNS2(415))と逆になっている。会話は、話し手と聞き手双方によって構築されるものであり、一定時間内において、一方の発話量が多くなれば、もう一方の発話量が少なくなることは当然といえば当然なことであろう。

表 5-1 をもとに、各時期において 3 人の学習者の会話相手の発話状況を示す「延べ語

-

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> NNS1 と会話を行った日本人が複数いるが、まとめて NS I と表示する。同じように、NNS2、NNS3 の場合は、NS II、NSIII とする。

数」「異なり語数」「異なり語率」の推移を示す図(図 5-1<sup>2</sup>、図 5-2、図 5-3)を作成した。

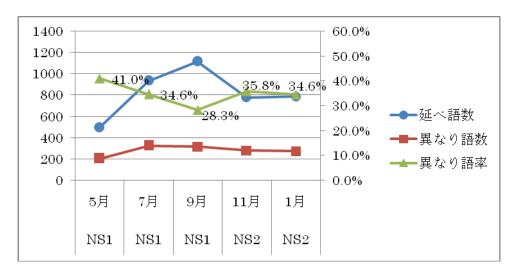


図 5-1 学習者 NNS1 の会話相手である NS I の各時期の発話状況

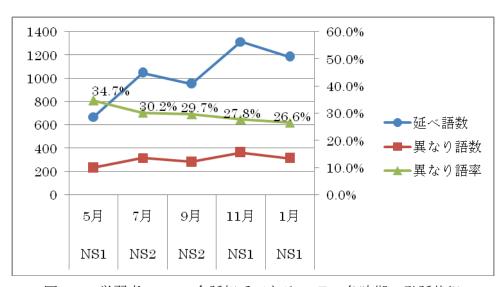


図 5-2 学習者 NNS2 の会話相手である NS II の各時期の発話状況

\_

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> 図にある「述べ語数」と「異なり語数」は、左軸に基づいている。一方「異なり語率」は、「率」であり、「語数」と同じ軸で表示してしまうと、数値が極端に少ないため、ほとんど目視できない状態になってしまう。そのため、「異なり語率」は右軸に基づいて表示することにした。

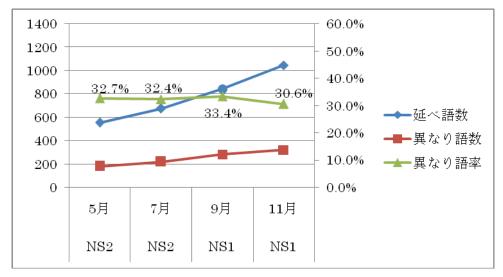


図 5-3 学習者 NNS3 の会話相手である NSⅢの各時期の発話状況

これらの図を見ると分かるように、学習者 NNS2、NNS3 と会話を行った NS II と NS III は、時期を重ねるにしたがって、発話量(述べ語数)が多くなっていくことが観察される。

一方、学習者 NNS1 と会話を行った NS I は、9 月期までは増加したが、11 月期と 1 月期はそれまでの会話と比べると減少していることが分かる。

これには 5 月期から 9 月期までの会話相手と 11 月期と 1 月期の会話相手が異なることが影響していると思われる。実際、会話を観察したところ、5 月期から 9 月期までの会話相手である NS1 は、学習者に積極的に質問をするだけでなく、自らも積極的に話をしていたのに対して、11 月期と 1 月期の会話相手である NS2 は学習者に質問をするなど会話進行をリードしていた点では同じであったが、自ら話をすることは NS1 と比べ非常に少なかった。

この点は、NSII と NSIII の図 5-2 と図 5-3 でも観察できる。例えば、図 5-2 では、5 月期の1回目の会話を除き、NS2 が会話相手であった 7 月期と 9 月期の発話量と比べ、NS1 が会話相手であった 11 月期と 1 月期の発話量が多い。また、図 5-3 においても、NS2 が会話相手であった 5 月期と 7 月期の発話量と比べ、NS1 が会話相手であった 9 月期と 11 月期の発話量が多いことが観察される。このように、会話相手によって、学習者がその会話において耳で聞き、理解しなければならない発話の量に差異が存在するため、聴解問題を解決するための聞き返しを観察するためには、ある一定時間内における聞き返しの使用回数ではなく、その時間内において会話相手がどれだけの発話を行ったかという点について配慮しなければならない。

以上、接触場面における日本語学習者の聞き返しを観察するための下準備ができた。 以下においては、会話相手である NS の発話の長さのばらつきを調整するために、NS の 「実質的発話」における使用語 1000 語あたりに換算した数値を、学習者の聞き返しの 回数として利用することにする。

# 5.2 聞き返しの定義と分類

本節では、本研究における聞き返しの定義と分類について述べる。

2.4 節で紹介したように、話し手としての CS に重きを置いてきた英語学習者を調査対象とする CS 研究と比べ、日本語学習者を調査対象とする CS 研究は、話し手としての CS のみならず、聞き手としての CS (聞き返し)も研究対象とされてきた。

中でも尾崎(1992、1993、2001)による一連の研究がその後の日本語教育における聞き返しの研究に多大な影響を与えている。実際に、その後に行われた、日本語学習者の聞き返し使用に関する実態調査のほとんどが尾崎の研究成果(聞き返しの定義や分類なども含めて)を何らかの形で利用している。

本研究も、尾崎の研究成果に負うところが大きい。以下では、尾崎の研究を紹介しつ つ、本研究における聞き返しの定義や分類について述べる。

聞き返しの定義は、多くの先行研究で引用されている尾崎(1992)に従う。

聞き返しとは、相手の話が聞き取れない、分からないという問題に直面し、それを解消するために相手に働きかける方策である。

聞き返しの分類は、研究者によって異なるが、尾崎(2001)は2つの基準を用いて聞き返しの分類を行っている。

1つ目は聞き返しが先行発話の全体または一部を繰り返しているかどうかである。

繰り返している場合をエコー型、繰り返していない場合を非エコー型と呼ぶ。エコー型には、さらに先行要素を単に繰り返すだけのもの(単純エコー型)と繰り返した後に「分らない」「知らない」などの $+\alpha$ を付け足すもの(複合エコー型)がある。

2 つ目の基準は、聞き返しが形式上、確認要求とみなせるかどうかである。例えば、例 5-1 の 377 行目の「銘柄?」という聞き返しに対して、「うん」「ええ」などの肯定表現で応じることができる。このような聞き返しは、確認要求とみなせるため、確認型と呼ばれる。一方、感動詞や応答詞などを用いた聞き返し「うん?」「はい?」などは、上記の肯定表現で応じることができないため、非確認型と呼ばれる。

例 5-1 「好きなビールの銘柄について」

375. NS2:=好きな(0.2)ビールの::(.)ん::銘柄.

376. (0.8)

377. NNS2:銘柄? ← 「単純エコー型(確認)」

378. NS2:銘柄.

379. (1.0)

380. NNS2: あん: (.) 好きなビールの名前ですか? ← 「言い換え型」

381. NS2:うん.

382. NNS2:. hh ん:[:やはり(0.2)キリン.

尾崎(2001)はさらに、上記の2つの分類基準を組み合わせ、聞き返しを以下の4種類に分類している。

- 1) 単純エコー型(エコー・確認)
- 2) 複合エコー型(エコー・非確認)
- 3) 確認型(非エコー・確認型)
- 4) 非確認型(非エコー・非確認型)

尾崎(2001)の分類基準は①話し手による聞き返し発話の組み立て方の違い、②聞き返しに対する聞き手の反応の違い、この2点を同時に取り入れている点が特徴的であると言えよう。

しかし、本研究のデータを観察したところ、尾崎(2001)の分類では十分にカバーできない聞き返しが存在することが明らかとなった。そこで、本研究では、尾崎(2001)の分類をもとに、独自の修正を行った。

例えば、「単純エコー型」は、すべて確認型であると述べられているが、本研究のデータでは、例 5-1 の 377 行目「銘柄?」のように、先行発話の一部を正確にエコーしている場合と、例 5-2 の 320 行目「すっべた?」のように、先行発話の一部を間違った形、あるいは不完全な形<sup>3</sup>でエコーしている場合がある。この 2 種類は、先行発話の一部を単に繰り返している点では、両方とも「単純エコー型」である。しかし、尾崎(2001)の分類基準にも用いられている「聞き返しに対する聞き手の反応の違い」という点から

<sup>3</sup> 不完全な形とは、例えば「酢豚」に対して「すぶっ」といって繰り返す場合。

見ると、両者に対する聞き手の反応に異なる点があるように思われる。例 5-1 の 377 行目「銘柄?」に対し、聞き手が「うん」「ええ」などの肯定表現で応じることが可能である。一方、例 5-2 の 320 行目の「すっべた?」のように、先行発話の一部を間違った形でエコーしている場合に対しては、上記の「うん」「ええ」などの肯定表現で応じることはできず、間違った部分を何らかの方法で訂正するのが普通ではないかと思われる。そこで本研究ではこの 2 種類の「単純エコー型」を区別することとし<sup>4</sup>、それぞれを「単純エコー型(確認)」と「単純エコー型(訂正)」と暫定的に名付けておく。「単純エコー型」は話し手による聞き返しの組み立て方の特徴を示しており、(確認)と(訂正)は、聞き返しをされた側が行う反応の種類を意味している<sup>5</sup>。

例 5-2 「酢豚の説明について」

317. NS1:パイナップルっていうのは、あのう、「酢豚ってあるでしょう、

318. NNS1: [ºうんº

319. (0.6)

320. NNS1: すっべた? ←「単純エコー型(訂正)」

321. NS1:す::ぶ::た::

322. NNS1: °す::ぶ::た::° ← 「単純エコー型(確認) /

323. NS1:°す::ぶ::た::°

324. (1.4)

325. NNS1: °分からない. ° ← 「その他型」

326.NS1:酢豚って、あの中国料理で:

また、尾崎(2001)では、「複合エコー型」について、「確認型」(例:エコー+ですか?) と「非確認型」(例:エコー+何ですか?)がありうるとしつつも、資料では、複合エコー 型はすべて非確認型だったと述べている。しかし、本研究のデータを観察した結果、わ

<sup>4</sup> 名付けの仕方こそ異なるが、先行研究でもこの 2 種類の聞き返しを明示的に区別しているものが見られる(大野 2000、徳永 2000 など)。詳細はそれぞれの文献を参照されたいが、一例を挙げると例えば、徳永 (2000) は、「銘柄?」のようなものを「反復(上昇調)マーカー」とし、「すっべた」のようなものを、NS の発話のうち、聞き取れた音のみ真似をして発するもので、「発音模倣マーカー」としている。

<sup>5</sup> しかしこのことは、必ずしもこの2種類の聞き返しがそれぞれ聞き手に「確認」することだけ、「訂正」することだけを要求しているということを意味するとは限らない。

ずか 2 例<sup>6</sup>であるが、例 5-3 の 545 行目の「私今?」のような複合エコー型の「確認型」 <sup>7</sup>も観察された。このような聞き返しは、確認要求の発話形式となっているため、「複合エコー型(確認)」と呼ぶことにする。

例 5-3 「昔の友人が住んでいた学校の寮について」

542. NS1:前は友達が住んでたけど=今は住んでいない.

543. (0.4)

544. NS1:°だよね、あそこ.°

545. NNS2:私今? ← 「複合エコー型(確認)」

546. (0.4)

547. NNS2: 今::(1.4)何? ← 「複合エコー型(繰り返し)」

548. NS1:うん?あ->違う違うく、ま-前、あのう僕の友達が:寮にすん-住んでたんだけど、

また、複合エコー型の「非確認型」は、 $+\alpha$ の性質によってさらに下位分類できる。例えば、例 5-4 の 193 行目の「°じんぎょとは:°なんですか?」のような聞き返しは、 $+\alpha$ の発話形式が「 $\sim$ は何ですか」のように、説明を求める発話形式であるため、このようなものは、「複合エコー型(説明)」と呼ぶことにする。一方、同じ例の 195 行目の「難しい何?」という聞き返しは、「は」や「って」のような提題表現がないことから、「難しい」の「意味説明」ではなく、その後ろの部分の繰り返しが求められている発話形式となっている $^8$ ため、このようなものは、「複合エコー型(繰り返し)」と呼ぶことにする。

例 5-4 「難しい授業について」

190. NS1:ほかに(2.4)難しい(.)ta やつとかある?=難しいじぎょうとか.

191. NNS1:°じんぎょうと° ←「単純エコー型(訂正)」

192.NS1 : うん?

193. NNS1: °じんぎょとは: °なんですか? ← 「複合エコー型(説明)」

<sup>6</sup> もう1つの例はのちに紹介する例 5-11 の 303 行目である。「英語得意ですか」という NS の質問に対して、「英語、私?」と聞き返している例である。

<sup>7</sup> なお、この「複合エコー型(確認)」は尾崎(2001)でいう「エコー+ですか?」のような「確認型」 と異なることも注意されたい。

<sup>8</sup> 例 5-3 の 547 行目も同じような発話形式である。

# 第5章 接触場面における日本語学習者の聞き返しストラテジーの使用

194.NS1:せいよ?

195. NNS1: °sei °難しい何? ← 「複合エコー型(繰り返し)」

196. NS1:難しい:あのう(1.0)mi じぎょうとか i ある?=ほか.

197. NNS1:ほか suu、 oほかo(2.0)あまり.

最後に、尾崎(2001)では「非エコー型」には「確認型」と「非確認型」があるとしているが、本研究の調査では、「非エコー型」に関しては、先行発話の一部を自分の言葉で言い換えて聞き返す場合(例 5-1 の 380 行目「好きなビールの名前ですか?」)と、感動詞や応答詞などを用いる場合(例 5-5 の 454 行目「え?」)、先行発話に対して、「分からない」(例 5-2 の 325 行目「分からない」)という場合などが観察された。

例 5-5 「夜寝る時間について」

453.NS1:で夜寝るのもはやい?

454. NNS1: え? ← 「感動詞型」

455. NS1:よ夜も早く寝る?

例 5-1 の 380 行目「好きなビールの名前ですか?」のような聞き返しを、「非エコー型 (確認)」としても特に問題は生じないが、例 5-5 の 454 行目「え?」のような聞き返しと、例 5-2 の 325 行目「分からない」のような聞き返しは、一括りで「非エコー型(非確認)」とすると問題が生じてしまう。「え?」に対して、先行発話の説明を行うことで応じることは不可能ではないが、先行発話の反復を求めているとの解釈がより自然ではないかと思われる。一方で、「分からない」に対して、先行発話の繰り返しを行うことで応じることは不可能ではないが、先行発話の説明を求めているとの解釈がより自然ではないかと思われる。つまり、後二者は、それぞれに対する聞き手の反応に差異が存在しうるため、両者を一括りにしてしまうと現象の詳細な記述に支障をきたす恐れがある。よって、本研究では、非エコー型に3つのタイプを認め、それぞれを「言い換え型」「感動詞型」「その他型」と呼ぶことにする。

上記以外にも、例は少ないが、先行発話に対して「何?」を言うことで聞き返しを行う場合もある。これに関しては、例 5-5 の 454 行目の「え?」と同じように、先行発話に対して、発話の反復を求めているとの解釈がより自然な「なに?」(例 5-6 の 325 行目)

と、例例 5-2 の 325 行目「分からない」と同じように、発話の反復ではなく、先行発話 の説明を求めているとの解釈が自然な「なに?」(5-7 の 699 行目)がある。この両者は、 形式自体は同じであるが、使用される位置が異なっていることによる機能が異なるため、 両者を区別することにした。前者を「感動詞型」とし、後者を「その他型」とする。

例 5-6 「授業について」

323. NS1: あとはまあ(2.4) あとね, まあ, じ-え::とじぎょうはどうですか?

324. (0.4)

325. NNS3: うん, なに? ← 「感動詞型」

326. (0.2)

327. NNS3: [[じ-

328.NS1:[[あのう,授業は.

329. NNS3: じゅ-授業?

330. NS1: うん, 難しい?まだ.

331. NNS3:su::((ため息))授業は難しい:(0.4)とは:e::(0.4)とは言えないけど

例 5-7 「テスト勉強について」

694. NS1:まあテストだと(.)テスト勉強はもうやっている?

695. (0.8)

696. NNS2: テスト?

697. NS1 :え:テスト.

698. (1.0)

699. NNS2:nn-なに? ←「その他型」

670. NS1: え::と期末試験の勉強は: (0.4) もうやっている?

以上をまとめると、次のようになる。

エコー型:単純エコー型(確認)、単純エコー型(訂正)

複合エコー型(確認)、複合エコー型(繰り返し)、複合エコー型(説明)

非エコー型9:感動詞型、言い換え型、その他型10

なお、聞き返しの認定に関しては、ある発話が聞き返しであるかどうかを判断することは必ずしも容易なことではない。本研究では、尾崎(2001)に倣い、以下のような基準を用いて聞き返しの認定を行った。

- ① 前後の文脈と音調から判断して学習者が聞き取り・意味理解の問題に直面していると推定できるもの、「何?」のような言語表現、または「うん?」「はい?」などの音声表現を伴っているものを基準として学習者の聞き返しを認定した。
- ② なお、聞き返しには、「何?」「分からない」のような明示的なやり方がある一方で、 沈黙や笑い、フィラーなどを使用したもの、非明示的なやり方もあるが、本研究で は、非明示的なやり方と、前後の文脈や音調から聞き返しかどうか判断が難しいも のに関しては、分析対象から除外した。

### 5.3 学習者の聞き返し使用に関する量的分析

本節では、学習者の聞き返し使用に関する量的分析を行う。

主な課題は、第二言語習得環境にいる中上級日本語学習者の聞き返しの使用が、滞日期間が長くなるにつれて、量的にどのように変化するかと、言語能力の異なる学習者の聞き返し使用にどのような相違点と共通点があるかの2点である。

#### 5.3.1 聞き返し使用率の平均から見る全体的な使用傾向

5.1 節で述べたことを踏まえ、学習者 NNS1、NNS2、NNS3 の各会話における聞き返しの使用回数と NS の「実質的発話」における使用語 1000 語あたりに換算された使用率について調査した。

その結果を以下の表 5-2、5-3、5-4 にまとめた。

\_

<sup>9</sup> 非エコー型の3タイプは下位分類がないため、エコー型の表記とは異なる。

<sup>10</sup> 表などにおいては、スペースの制限上、分類にある聞き返しを、単(確認)、単(訂正)、複(確認)、複(繰返)、複(説明)、感動詞、言換、その他、のような略語で表示することにする。

表 5-2	NNS1 の間	引き返し使月	月回数と使月	月率

時期	5月	7月	9月	11月	1月	合計
6.7 5.87	0 )1	, )1	3 )1	11 / ;	1 / 1	(平均使用率)
聞き返し	回数(‰)	回数(‰)	回数(‰)	回数(‰)	回数(‰)	回数(‰)
単(確認)	10 (20. 2)	7 (7. 5)	17 (15. 2)	14(18.0)	7 (8. 9)	55(13.4)
単(訂正)	6(12.1)	1(1.1)	4(3.6)	2(2.6)	1(1.3)	14(3.4)
複(確認)	1(2.0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	1(0.2)
複(繰返)	1(2.0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	1(0.2)
複(説明)	1(2.0)	1(1.1)	1(0.9)	0(0)	0(0)	3(0.7)
感動詞	2(4.0)	0(0)	4(3.6)	3 (3. 9)	2(2.5)	11(2.7)
言換	0(0)	1(1.1)	0(0)	0(0)	1(1.3)	2(0.5)
その他	0(0)	0(0)	2(1.8)	0(0)	0(0)	2(0.5)
合計	21 (42. 4)	10 (10. 7)	28 (25. 1)	19 (24. 5)	11 (14. 0)	89(21.6)
NS I の発話量	495	936	1116	777	787	4111

表 5-3 NNS2 の聞き返し使用回数と使用率

時期	5月	7月	9月	11月	1月	合計
7,7,7		, ,		, ,		(平均使用率)
聞き返し	回数(‰)	回数(‰)	回数(‰)	回数(‰)	回数(‰)	回数(‰)
単(確認)	5 (7. 5)	8 (7. 6)	3(3.1)	11 (8. 4)	5 (4. 2)	32 <b>(6.2)</b>
単(訂正)	2(3.0)	2(1.9)	0(0)	5 (3. 8)	1 (0.8)	10(1.9)
複(確認)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	1(0.8)	1(0.2)
複(繰返)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	1(0.8)	1(0.2)
複(説明)	0(0)	1(1.0)	0(0)	1(0.8)	0(0)	2(0.4)
感動詞	1(1.5)	0(0)	3 (3. 1)	8(6.1)	1(0.8)	13 <b>(2.5)</b>
言換	0(0)	3(2.9)	1(1.0)	1(0.8)	1(0.8)	6(1.2)
その他	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	1(0.8)	2(0.4)
合計	8(11.9)	14(13.3)	7 (7. 3)	26 (19. 8)	11 (9. 3)	66 (12.8)
NSⅡの発話量	671	1049	953	1315	1185	5173

時期	5 月	7月	9月	11月	1月	合計
L.1 2A1	0 )1	, )1	3 )1	11 / ;	1 / 1	(平均使用率)
聞き返し	回数(‰)	回数(‰)	回数(‰)	回数(‰)	回数(‰)	回数(‰)
単(確認)	0(0)	3 (4. 4)	5 (5. 9)	8 (7. 6)		16 <b>(5.1)</b>
単(訂正)	1(1.8)	4(5.9)	1(1.2)	2(1.9)		8(2.6)
複(確認)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)		0(0)
複(繰返)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)		0(0)
複(説明)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)		0(0)
感動詞	1(1.8)	0(0)	1(1.2)	3(2.9)		5(1.6)
言換	0(0)	0(0)	6(7.1)	3(2.9)		9(2.9)
その他	0(0)	1(1.5)	0(0)	0(0)		1(0.3)
合計	2(3.6)	8(11.8)	13 (15. 4)	16 (15. 3)		39(12.5)
NSⅢの発話量	554	676	842	1047		3119

表 5-4 NNS3 の聞き返し使用回数と使用率

表 5-2、5-3、5-4 の合計欄の右端の数字を見ると、NNS1、NNS2、NNS3 のそれぞれの聞き返しの平均使用率は、21.6‰、12.8‰、12.5‰であることが分かる。

これは学習者が母語話者とのコミュニケーションにおいて、日本人の発した「実質的発話」における使用語 1000 語を聞いたときに、それぞれ平均 21.6 回、12.8 回、12.5 回の聞き返しを使用したということを意味する。

3.1 節で述べたように、この 3 人の総合的な日本語能力は高い順に NNS3>NNS2>NNS1となっているが、発話聴解上の問題を解決するために用いられる聞き返し使用率は高い順に、NNS1>NNS2>NNS3>となっており、ちょうどその逆順となっていることが分かる。

これは、全体的に日本語能力の高い学習者ほど聞き返しの使用量が少ないということを意味しており、日本語能力が高ければ、語彙や文法能力の習得が進み、発話聴解上の問題を解決するための聞き返しを発動しなくてもそれほど問題なくコミュニケーションを維持することができるのに対し、日本語能力の低い学習者の場合は、語彙や文法能力の習得が遅れ、発話聴解上の問題が生じやすく、それを解決するために聞き返しの発動頻度が高くなったと推測される。

また、ここで、特に言及すべきなのは、中級学習者 NNS2 の聞き返しの平均使用率が 来日当初は同じ 2 級レベルであった NNS1 の平均使用率より低いだけでなく、来日当初 すでに 1 級レベルであった上級学習者 NNS3 の平均使用率に近い点である。

第4章でも述べたように、9か月間の滞日期間において、来日当初 NNS1 と NNS2 は共に2級レベルであったが、来日した年の12月に2人とも日本語能力試験の1級を受け、NNS1 が失敗し、NNS2 が合格したという。つまり、NNS1 と比べ、NNS2 の日本語能力の伸びが大きかったことが大きな要因として影響していると思われる。

## 5.3.2 時間軸に沿った全体的な使用傾向

5.3.1節では、学習者の聞き返し使用率の平均という点で全体的な使用傾向を見たが、本節では、時間軸に沿って、学習者の聞き返し使用の推移に関する全体的な使用傾向を 見ることにする。

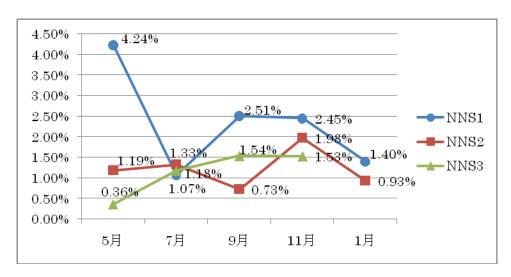


図 5-4 時間軸に沿った聞き返し使用の推移11

図 5-4 を見ると分かるように、3 人の聞き返し使用の特徴を時系列に沿って観察して も、当初の予想とは裏腹に、時間の経過とともに聞き返しの使用が減少するという現象 はなく、これといった顕著な傾向も見られなかった。

NNS1と NNS2 は使用率が回によって高くなったり低くなったりしており、特に傾向といった傾向は見られない。一方、学習者 NNS3 は、1回目の使用率があまりに低かった

<sup>11</sup> 図 5-4 は、推移を見るのが目的であるため、%を使用している。

ためか、その後聞き返しの使用率が高くなっていくことが分かる。時間の経過とともに、 日本語能力が高くならなかったとしても、能力が急激に低くなることも考えにくいので、 聞き返しの使用は日本語能力のみならず、会話の話題や参加者など他の要因も影響して いることの表れであろう。

上記のように、第4章で観察した発話ストラテジーの使用推移の特徴とは異なり、聞き返しの使用に関しては、縦断的に観察しても特に大きな傾向は見いだせなかった。

しかし、第4章で見た日本語能力の高低による発話ストラテジーの使用の差異と同じようなことが聞き返しの使用においてもあるように思える。

NNS1 と NNS2 は時期によって聞き返しの使用率が大きく揺れ動いているが、7 月期を除き、NNS2 は基本的にどの時期においても NNS1 のそれよりも低い使用率である。

NNS3 は、5 月期の1回目があまりに少なかったためか、その後減少傾向どころか、回を重ねるごとに使用率が高くなっていくが、しかし、その使用率が最高でも、1.54%であり、NNS2 の最高使用率(1.98%)を超えることはなく、NNS1 の平均使用率(2.16%)よりずっと低い。

これらは上記で述べた 3 人の全体的な使用率の平均の差(5.3.1 節の表 5-2、5-3、5-4) とも一致しているように思える。

では、なぜ、聞き返しに関して、発話ストラテジーの縦断的な使用傾向のようなものが見られなかったのであろうか。理由として、次のようなことが考えられる。

言うまでもなく、接触場面における CS の使用は、様々な要因が複雑に絡み合っており、とても1つの要因のみでその使用が左右されるものではない。しかし、発話ストラテジーと聞き返しの両者を比較してみると、聞き返しの使用は会話相手がどのような話をするかに影響されやすいと思われる。発話ストラテジーは、会話相手の質問に答える場合であれ、自ら何かを表現する場合であれ、自分自身で伝達内容を言語化する過程の制御を行いやすいのに対して、聞き返しは、それと比べ、相手がどのような話をするか、例えば、内容が難しいものであるか、簡単なものかなど、制御しにくい点があるのではないかと思われる。この点は聞き返しに発話ストラテジーのような傾向が見られなかった要因の1つとして挙げられるかもしれない。

#### 5.3.3 聞き返し使用の相違点と共通点

これまでは、学習者 NNS1、NNS2、NNS3 の聞き返し使用について、時間軸に沿った全

体の量的な使用傾向を見た。

本節では、5回の会話において3人の学習者がそれぞれ主にどのようなタイプの聞き返しをどの程度使用していたかを観察することで、日本語能力の異なる学習者の使用する聞き返しにどのような相違点と共通点があるかを明らかにしたいと思う。

表 5-2、5-3、5-4の縦の合計欄にある情報をもとに、日本語能力の異なる 3 人の日本 語学習者がそれぞれどのようなタイプの聞き返しをどの程度使用していたかを表 5-5 にまとめた。

NNS	51	NN	S2	NN	S3
回数(‰)	聞き返し	回数(‰)	聞き返し	回数(‰)	聞き返し
55 (13. 4)	単(確認)	32 (6. 2)	単(確認)	16 (5. 1)	単(確認)
14(3.4)	単(訂正)	12(2.3)	感動詞	9(2.9)	言換
11(2.7)	感動詞	10(1.9)	単(訂正)	8(2.6)	単(訂正)
3 (0.7)	複(説明)	6(1.2)	言換	4(1.3)	感動詞
2(0.5)	言換	2(0.4)	複(説明)	2(0.6)	その他
2(0.5)	その他	2(0.4)	その他	0(0)	複(説明)
1 (0. 2)	複(確認)	1 (0. 2)	複(確認)	0(0)	複(確認)
1 (0. 2)	複(繰返)	1 (0. 2)	複(繰返)	0(0)	複(繰返)

表 5-5 聞き返し使用の回数と使用率

表 5-5 においては、聞き返しを使用率の高い順で示されている。また、全体的に使用率が 1%以上のものを比較的多く使用されていたものであるとし、太字で表示している。 このように見ると、日本語能力の異なる学習者の間には次のような共通点と相違点が

あることが分かる。

まず、3人に共通している点であるが、3人とも「単純エコー型(確認)」、「単純エコー型(訂正)」、「感動詞型」を多用しているのに対し、「複合エコー型(繰り返し)」、「複合エコー型(確認)」、「複合エコー型(説明)」、「その他型」の使用が少なかった。

一方、相違点としては、「言い換え型」の使用にあるようである。

「言い換え型」の聞き返しは、NNS1 は 5 回の会話のうち、2 回の会話においてしか観察されず(表 5-2 を参照)、使用回数も 2 回と少なかったが、NNS3 は 4 回のうち 2 回の

会話において観察され(表 5-4 を参照)、使用回数も 9 回と NNS1 の 4 倍以上ある。また、 NNS2 も「言い換え型」の聞き返しが、5 回の会話のうち、4 回の会話において観察され (表 5-3 を参照)、使用回数も 6 回であり、NNS1 の 3 倍である。

以上のように、9か月間のそれぞれ5回、5回、4回の会話調査において、タイプ別の聞き返しをどのような頻度で使用していたかを観察したところ、日本語能力に違いがあるにもかかわらず、3人に共通している点もある一方で、NNS1とNNS2、NNS3の間に相違点があることも分かった。

特に、来日時には NNS1 と同じ 2 級レベルであったが、1 年後に NNS1 より先に日本語能力試験の 1 級に合格した NNS2 の聞き返しの使用状況に、NNS1 にはなく、最初から 1 級レベルであった NNS3 の特徴に似た部分があることが興味深い。

では、なぜ「言い換え型」の聞き返し使用に関して、上記のような相違点が見られたのであろう。

学習者が3人ともよく利用する「単純エコー型(確認)」「単純エコー型(訂正)」「感動詞型」の聞き返しは、先行発話が全く理解できなくても使用可能であるのに対し、「言い換え型」の聞き返しは、先行発話に対するある程度の理解とその理解を自分の言葉で表出する力が必要となるため、より高い日本語能力を要するとされている(尾崎 2001、石田 2001、2002)。また、学習者と比べ、母語話者は「言い換え型」の聞き返しをよく利用するとの報告もある(Miyazaki2000)。

このように見ると、上記3人のデータに見られる「言い換え型」聞き返しの使用に関する違いは、日本語能力の差ということを要因の1つとして考えていいのではないかと思われる。

ここまでの調査結果は、学習者の横断的なデータを調査した先行研究で報告されている結果と一致するものが多い。本研究は、日本語能力の異なる学習者の縦断的なデータを考察し、来日当初は同じ2級レベルの学習者であったが、日本語能力の伸びが大きかった学習者の聞き返し使用が、日本語能力の伸びが小さかった学習者との共通点を持ちつつも、最初から1級レベルであった学習者の聞き返しの使用に近づいてきた様子を記述できた点で意義があると思われる。

本節では、3人の中国人日本語学習者が来日後9か月間の発話調査において、それぞれどのようなタイプの聞き返しをどの程度使用していたかという観点から、聞き返し使用における3人の相違点と共通点を観察した。

前節で述べた聞き返し使用率に関する量的な差以外に、具体的な聞き返しの形式においては、「言い換え型」聞き返しの使用に関して、日本語能力の差によると思われる差異が観察された。この点は今まで日本語能力の異なる学習者の横断的なデータを用いた多くの先行研究の結果(石田 2001、2002、尾崎 2001 など)と一致している。

一方で、日本語能力が異なるにもかかわらず、次のような共通点も観察された。

3人とも「単純エコー型(確認)」、「単純エコー型(訂正)」、「感動詞型」を多用しているのに対し、「複合エコー型(確認)」、「複合エコー型(繰り返し)」、「複合エコー型(説明)」、「その他型」の使用が少なかった点である。

第1章である序章ですでに述べたが、接触場面における日本語学習者のCS使用の実態を調査した研究は、日本語能力の差が学習者のCS使用にどのように影響するかを考察するものがほとんどで、それらの研究では一度に大量の日本語能力の異なる学習者の発話データを取り、それを数量的・横断的に分析する手法が多く用いられた。それらの研究では、日本語能力の異なる学習者の発話データにどのような相違点があるのかを探し出すことが主な仕事であり、日本語能力が異なるにもかかわらず、使用の共通点が存在することがあまり注目されてこなかった。

しかし、接触場面における日本語学習者の CS 使用の全容を明らかにするためには、 日本語能力の異なる学習者の CS 使用に見られる相違点のみならず、共通点についての 考察も、学習者の CS 使用を理解するうえで重要な視点を提供してくれると筆者は考え る。

実際に、本節で観察した3人の学習者の聞き返し使用の相違点と共通点を見ると分かるように、日本語能力の差が影響していると思われる相違点は、3人の聞き返し使用率の差という点以外に、具体的な聞き返しの形式に関していえば、「言い換え型」聞き返しの使用という1タイプの聞き返しに現れているだけである。一方、共通点の方が、複数タイプの聞き返しの使用に観察されている。つまり、相違点よりも共通点の方がより広範囲にわたる現象であると言えるのではないかと思われる。

本節で観察された3人の聞き返し使用の共通点については、更に5.4節で述べる「聞き返し連鎖」という現象の考察の後で再び論じることにする。

なぜなら、上記の共通点を理解するためには、5.4節で見る学習者の「聞き返し連鎖」 の現象に関する考察が必要であるためである。

### 5.4 接触場面における日本語学習者の聞き返し連鎖についての考察

収集した学習者の発話データを文字化し、音声データを再生しながら、文字化資料を繰り返し観察していくと、ある現象が繰り返し出現していることに気付く。それは、発話聴解上の問題が生じた際に、1つの聞き返しだけですべての問題が解決され、すぐに元のコミュニケーションの流れに戻るパターンがある一方で、1つの聞き返しだけで問題の全面的な解決ができず、その後も引き続き聞き返しが使用されることもある。そして、その後引き続き使用される聞き返しは、1回目に使用された聞き返しと同じタイプのものもあれば、異なるタイプのものが利用されることも多い。

このことを念頭に置きながら、先行研究を読み返すと、従来の先行研究には、単体の聞き返し使用に注目する研究が多く、上記のような複数回の聞き返しを連続的に使用する、いわゆる聞き返し連鎖(尾崎 1993)に関しては、部分的な言及をしている研究が数本しかないことに気付く。現象として広く存在しているにもかかわらず、聞き返し連鎖という現象全体の解明には至っていないようである。Miyazaki (2000) にもあるように、接触場面における日本語学習者の聞き返し使用の全容を明らかにするためには、単体の聞き返し使用という側面のみならず、複数回の聞き返しを連続的に使用するという現象にも注目すべきである。

本節では、まだ十分に解明されていない聞き返し連鎖の現象に焦点を当て、今後の研究のための第一歩として、先行研究に見られる聞き返し連鎖の定義を批判的に再検討し、その上で、本研究の分析資料を考察し、学習者の聞き返し連鎖の使用実態の一端を示す。

#### 5.4.1 聞き返し連鎖に関する先行研究と本研究の立場

日本語教育における聞き返しの研究で、聞き返し連鎖を分析の対象に入れている研究は、単体の聞き返し使用の研究と比べて数は少ないものの、尾崎(1993)、Miyazaki(2000)、佐々木(2006)、モンルタイ(2006)、林(2007)などがある。ここではこれらの研究を概観した上で、本研究における聞き返し連鎖の定義と分析範囲を示す。

尾崎(1993)は、聞き返しとそれに対する応答からなる発話のやり取りを「聞き返しの発話交換」と呼び、聞き返しの発話交換が連続するものを「聞き返し連鎖」と定義している。だが、尾崎(1993)は聞き返し連鎖そのものに焦点を当てているわけではなく、聞き返し使用の成功率を分析するための手段として導入している。聞き返しの発話交換によって聴解問題が解消されたかどうかは簡単に判断できないが、聞き返しの発話交換が

2 回続けて起これば、1 回目の発話交換は聴解問題を解消するという点では、不成功だったと断定していいだろう (尾崎 1993、p. 24) と述べている。尾崎 (1993) の捉え方は一見妥当性があるように見える。確かに、1 回目の聞き返しが成功していればわざわざ 2 回目の聞き返しをする必要がないという考え方は一般にありうるかもしれない。したがって、2 回目の聞き返しが用いられたのは、1 回目が失敗だったからというのも成り立つように思われる。しかし、果たしてそのような捉え方でいいのだろうか。この点については、5. 4. 4 節で聞き返し連鎖の構造分析をすることによって、尾崎 (1993) の捉え方が妥当でないことを示す $^{12}$ 。

要因を明らかにしようとする研究としてはモンルタイ(2006)と林(2007)が挙げられる。 モンルタイ(2006)は、学習者の聞き返し連鎖が起きる原因として①学習者の聞き返し の発話意図が日本人に伝わらなかったため、②意図は伝わったが、聞き返しに対する日 本人の応答が理解できなかったため、③意図が伝わり、学習者自ら更なる確認を行った ため、の3つがあるとしている。林(2007)は、聞き返しの生成プロセスに焦点を当てて

尾崎(1993)に見られる聞き返し連鎖の捉え方を踏襲し、さらに、聞き返し連鎖の生起

いる。その中で、聞き返し連鎖に関しては、話し手自身が実施した聞き返しを否定的に評価し、調整計画を変更することによって起きている場合があると報告している。

一方、尾崎(1993)に見られる聞き返し連鎖に対する捉え方を批判する研究もある。 佐々木(2006)は聞き手が聞き返しを発話するまでの時間的経緯に注目し、聞き返しの内部には「聴解」の過程と「意味理解」の過程があり、2 つの過程は、通時的であるため、互いに飛び越えて発話することは不可能であるとする「聞き返しの過程的二構造」の仮説を提唱し、尾崎(1993)にある発話意図をもとに行った聞き返しの分類を批判している。聞き返し連鎖に関しては「日本語学習者における、聞き返すことの最終的な目的は内容理解にあり、聞き返し連鎖が連続しても、最終的に不理解であった言葉の問題が、解決

12 尾崎(1993)以外にも大野(2000)と徳永(2000)がある。この2つの研究も学習者の聞き返し連

祭の中で、pushdown (NS の応答に関する意味交渉の 1 ユニット) という用語を用いて、意味交渉の質的な長さを pushdown の数で示し、pushdown が 1 つで終わる意味交渉を「効率的な意味交渉」と捉える (徳永 2000、p. 26) としている。 pushdown が 1 つで終わらない意味交渉を「非効率的な意味交渉」と捉えている点で上記の尾崎 (1993) と大野 (2000) と似ていると言えよう。

鎖そのものに焦点を当てているわけではないが、尾崎(1993)と同じような捉え方をしている。大野(2000)は学習者の聞き返し使用の成否について「学習者の1度目の「聞き返し」だけで元のコミュニケーションに戻らず、2度目の「聞き返し」が行われた場合、1度目の「聞き返し」を「成功しなかった」とみなす」と述べている(大野 2000、p. 166)。このことから大野(2000)は尾崎(1993)と同じ捉え方をしていることが分かる。また、徳永(2000)は学習者の聞き返しに対して、母語話者がどのように応答したら、学習者の更なる聞き返しの使用を防げるのかという考察の中で、pushdown(NS の応答に関する意味交渉の1ユニット)という用語を用いて、意味交渉

されれば良いのではないだろうか」(佐々木 2006、p. 99)と述べている。「聞き返しの過程的二構造」の仮説は、示唆に富むが、佐々木(2006)では実際の発話データに基づく分析がされておらず、聞き返し連鎖に関しても、尾崎(1993)の捉え方を批判しているものの、「連鎖が続いても、最終的に不理解であった言葉の問題が解決されれば良いのでは」との捉え方は、連鎖の中身を詳細に分析する視点が欠けているように見える。

Miyazaki (2000) は、オーストラリアのモナシュ大学の日本語学習者 34 名を対象に、日本語能力の差異という観点から、学習者の聞き返し使用を分析している。連鎖に関しては、日本語能力の高い学習者ほど連鎖の例が少ないものの、問題の発生から問題の解決までのターンの数が比較的多いことや、学習者の聞き返し連鎖は母語話者のそれと比べて形式が単純で、そのほとんどが「反復・説明要求」から開始し、「説明要求」で終了していることなどを報告している。

上記の先行研究は、聞き返しのみならず、聞き返し連鎖の存在を指摘し、その特徴の一部について言及している点で評価できるが、次のような問題があるように思われる。 先行研究の多くが、聞き返し連鎖そのものを研究対象としていないためか、聞き返し連鎖の定義が検討されていないまま、議論が展開されているように思える。

尾崎(1993)は聞き返し連鎖の定義づけを行っているが、それは聞き返し連鎖そのものにどのような特徴があるかを分析するためというより、学習者の聞き返し使用の成功率を算出するためであった。聞き返しとそれに対する応答からなる発話を「聞き返しの発話交換」と呼び、「聞き返しの発話交換」が連続するものを「聞き返し連鎖」とするという定義は、連鎖の基本的な特徴を捉えている点では評価できるが、複数回の聞き返しの発話交換が連続している場合、それぞれの聞き返しが先行発話のどの箇所に対して行われたかという観点から見ると質の異なる連鎖が数多く観察されることから、聞き返し連鎖の中身についてさらに議論する必要があると考える。

また、Miyazaki (2000)では、「聞き返し連鎖」という言葉こそ使用していないが、複数回の聞き返しの連続的な使用を complex adjustment と呼び、それは、「聞き返しが連鎖的 (sequentially expanded)に使用され、それによって意味交渉が拡張されるもの」を指し示すと述べている。この定義は、尾崎(1993)の定義と比べて抽象的ではあるが、聞き返し連鎖の特徴として、①聞き返しが連鎖的に使用されていること、②それによって意味交渉が拡張されること、の2つに注目している点で意義がある。しかし、この定義も聞き返し連鎖の特徴の一部を捉えているものの、上記の尾崎(1993)の定義と同じよ

うに、会話の流れの中で、複数回の聞き返しが連続的に使用されることに重きを置いた ものであるため、その複数回の聞き返しがそれぞれ先行発話のどの箇所に対して行われ たものかに関しては、明示的に示されていないと言える。

以下では、聞き返し連鎖を分析する際に、複数回の聞き返しが連続的、あるいは連鎖的に利用されているという点以外に、それぞれの聞き返しが先行発話のどの箇所の問題に対して行われたかという点から見ることによって、これまで同質のものとして扱われてきた連鎖の中にも質の異なるタイプの聞き返し連鎖があることを示す。その上で、本研究の立場を示したい。まず、次の例を見られたい。

例 5-8 「好きなビールの銘柄について」(例 5-1 の再掲)

375. NS2:=好きな(0.2)ビールの::(.)ん::銘柄.

376. (0.8)

377. NNS2:銘柄? ← 「単純エコー型(確認)」

378. NS2:銘柄.

379. (1.0)

380. NNS2: あん: (.) 好きなビールの名前ですか? ← 「言い換え型」

381. NS2:うん.

382. NNS2:. hh ん:[:やはり(0.2)キリン.

尾崎(1993)の定義に従えば、377行目と378行目が1つ目の聞き返し発話交換となり、380行目と381行目は2つ目の聞き返し発話交換となる。そして、この2つの聞き返し発話交換が連続しているため、ここでは2つの聞き返し発話交換からなる1つの聞き返し連鎖が観察されるということになる。また、この例では2つの聞き返しはともに、「銘柄」という箇所に対する聞き返しであることも確認できる。これに対し、例5-9はどうであろうか。

例 5-9 「中国のお正月の爆竹について」

323.NS2:あと:爆竹を.

324. NNS1:ばくちく? ←「単純エコー型(確認)」

325. NS2: 爆竹

326. NNS1:ん::、

327. (0.6)

328.NS2:あのう、お正月に中国では:

329. NNS1: °はい. °

330.NS2:外で爆竹?

331. NNS1:ばくちく:= ←「単純エコー型(確認)」

332.NS2 :=火薬

333. NNS1: °はい. °

334. NS2: を:こう::(0.4)だからこう:ばんばん、

335. (1.4)

336. NNS1:°こばんばん°? ←「単純エコー型(訂正)」

この例では、3 回の聞き返しが使用されているが、例 5-8 と比べて聞き返しがどの箇所の問題に対して行われたものかという観点から見ると、1 回目 (324 行目) と 2 回目 (331 行目) は、「爆竹」に対するものであるのに対し、3 回目 (336 行目) は、334 行目の「こう: ばんばん」という箇所に対するものである13。

複数回の聞き返しが連続的に利用されていることに重きを置いた尾崎(1993)と Miyazaki(2000)の定義によれば、例 5-9 は3回の聞き返し発話交換からなる1回の聞き返し連鎖であると認定されよう。しかし、例 5-9 の3回の聞き返しの連続使用は、問題の箇所が異なるという点で例 5-8 と違いが見られる。また、次の例も見られたい。

例 5-10<sup>14</sup> 「妹さんの卒業後について」

1NS:妹さんは―卒業したらどうするのかな↑

→2FS:妹↑

⇒3NS:うん、やっぱりマレーシアへ帰りますか↑

→4FS:あ、ことし↑

13 この例は、先ほどモンルタイ (2006) で紹介した②のようなものである。つまり、学習者の聞き返しに対する日本人の応答が理解できなかったため、それに対してさらに聞き返しを行うという連鎖パターンである。

<sup>&</sup>lt;sup>14</sup> この例は尾崎(1993)から引用したものである。表記は尾崎(1993)のままにしている。NS は日本語母語話者で、FS は日本語学習者である。

⇒5NS:ううん卒業したら↓

この例では2行目と3行目が1つ目の聞き返し発話交換をなしており、4行目と5行目が2つ目の聞き返し発話交換をなしている。そして、尾崎(1993)は、これも聞き返しの連鎖の例として分析している。

しかし、それぞれの聞き返しが先行発話のどの箇所に対して行われたかという観点から見ると、例 5-10 は、上記の例 5-8、5-9 とも異なることが分かる。

例 5-8 は、2 つの聞き返しともに「銘柄」という箇所に対する聞き返しであるのに対し、例 5-9 では、最初の 2 つは「爆竹」という箇所に、3 つ目は「爆竹」の説明にある「こう:ばんばん」という新たな問題箇所に対して行われたものである。そして、例 5-10では、1 つ目の聞き返しは、1 行目の「妹さん」という箇所に対して、2 つ目の聞き返しは、1 行目の「卒業したら」という時間を示す箇所に対して行われたものである。つまり、例 5-10では、FS にとって、最初の 1 行目の発話に 2 箇所の問題があり、その 2 箇所に対して、別々の、質の異なる聞き返しを行っているのである。

尾崎(1993)やMiyazaki(2000)の定義に従うと上記の例 5-8、5-9、5-10 は、すべて同じ質の聞き返し連鎖として分析されることになるであろう。しかし、今見た通り、3 つの例は複数回の聞き返しがそれぞれ先行発話のどの箇所の問題に対して行われたかという観点から見ると、幾らか質が異なる点があることが分かる。

単体の聞き返し使用と比べ、会話の中で、複数回の聞き返しを連続的に利用しなければならない場面というのは、様々な要素が複雑に絡んでおり、かなり複雑な現象であると思われる。また、1つの問題に対する複数回の聞き返しの連続使用と比べ、問題そのものも複数あり、それぞれの問題に対してさらに複数回の聞き返しを連続的に使用する場合は複雑さの度合いは増してくるであろう。複雑な現象をきちんと選別せずに、形式的な基準で分析してしまうと、中身についての正確な記述が得られない恐れがあると考えられる。

そこで、筆者は複雑な現象の中から、まずは比較的分かりやすい現象を取り上げ、そこから解明していくことを提案したいと考える。具体的には、まず例 5-8 のような、同一箇所に対する複数回の聞き返しの連続使用を分析対象とし、その特徴を明らかにする。その上で、より複雑であると思われる他のタイプの聞き返し連鎖を分析していく。そして、質の異なるタイプの聞き返し連鎖にそれぞれどのような特徴があるかを総合的に比

較検討することで、接触場面における日本語学習者の聞き返し連鎖使用の全容を明らかにすることができるのではないかと考える<sup>15</sup>。

以上を踏まえて、本研究では例 5-8 のような同じ箇所に対する聞き返し連鎖の連続使用を聞き返し連鎖とする。例 5-9 のような場合は、最初の 2 つ目までの聞き返しの連続使用を聞き返し連鎖とし、3 つ目の聞き返しは連鎖として含めない。また、例 5-10 のような複数箇所の問題に対する聞き返しの連続使用も今回の分析対象としない。

尾崎(1993)に見られる聞き返し連鎖の定義そのものは、連鎖の基本的な特徴を捉えている点で評価できるが、どの箇所に対して行われた聞き返しかという観点から見ると、聞き返し連鎖には質の異なるタイプがあるため、それらについては区別して認識すべきであると考える。

## 5.4.2 聞き返し連鎖に関する全体的な使用傾向

まず、およそ 5 時間分の会話データにおいて、学習者の使用した聞き返しがどの程度 の割合で聞き返し連鎖を構成しているかについて、概観しておこう(表 5-6)。

	会話	連鎖回数		連鎖ごと聞き返し回数						連鎖内 聞き返し総 数	会話ごと 聞き返し総 数	連鎖内 聞き返し の割合
	1	5	2	2	3	3	3			13	21	61. 9%
	2	0	0							0	10	00.0%
NNS1	3	7	2	3	2	2	2	3	3	17	28	60. 7%
	4	4	2	2	4	2				10	19	52.6%
	5	1	3							3	11	27. 3%
	計	17								43	89	48.3%
NNS2	1	1	2							2	6	33. 3%

表 5-6 学習者の聞き返し連鎖の使用状況

<sup>15</sup> 尾崎(1993)に見られる聞き返し連鎖に対する捉え方も、質の異なる聞き返し連鎖のそれぞれの特徴を分析したうえで、再検討する必要があるのではないかと思われる。これについては、5.4.4 節の聞き返し連鎖の構造分析で述べることにする。

第5章 接触場面における日本語学習者の聞き返しストラテジーの使用

	2	1	3					3	14	21.4%
	3	2	2	2				4	7	57. 1%
	4	3	2	2	3			7	26	26. 9%
	5	3	2	2	2			6	13	46. 2%
	計	10					 	22	66	33.3%
	1	0						0	2	00.0%
MNCO	2	3	2	2	2			6	8	75. 0%
NNS3	3	3	3	2	2			7	13	53. 8%
	4	4	2	2	3	2		9	16	56. 3%
	計	10					 	22	39	56.4%
合	計	37					 	87	194	45.4%

表の読み取り方について NNS1 の 1 回目の会話を例に、表 5-6 にある用語を左上の「連鎖回数」から説明していく。

NNS1 の 1 回目の会話時には 5 回の聞き返し連鎖が観察され、その聞き返し連鎖の回数が「連鎖回数」となる。その 5 回の聞き返し連鎖の中に、それぞれ何回の聞き返しがあったかを示したのが「連鎖ごと聞き返し回数」である。そして、5 回の聞き返し連鎖に見られる全ての聞き返しの数が「連鎖内聞き返し総数」となる。さらに、NNS1 の 1 回目の会話において、聞き返し連鎖にならなかった聞き返しも含めた数が「会話ごと聞き返し総数」であり、最後の「連鎖内聞き返しの割合」は、「連鎖内聞き返し総数」が「会話ごと聞き返し総数」に占める割合である。

表 5-6 の最後の合計を見ると分かるように、今回のデータでは、全部で 37 回の聞き返し連鎖があり、その連鎖内で使用された聞き返しの総数が 87 回で、聞き返し全体(194回)の 45.4%を占めている。

調査協力者別に見てみると、NNS1には17回の連鎖(48.3%)、NNS2とNNS3にはそれぞれ10回の連鎖(33.3%と56.4%)が観察された。日本語能力を問わず、3人ともかなりの割合で聞き返し連鎖を使用しており、聞き返し連鎖は、時間の経過とともに減少することなく、NNS1の2回目の会話とNNS3の1回目の会話を除き、すべての会話において連鎖が観察される。この多くの聞き返しが単体でではなく連鎖内で使用されているという事実

を考慮すると、単体での聞き返しの使用に注目している先行研究の結論で学習者の聞き返し使用の実態が解明されたとは考え難い。

### 5.4.3 学習者の聞き返し連鎖の特徴と使用の差異

本節では、学習者の聞き返し連鎖の特徴と使用の差異について述べる。聞き返し連鎖内において、2回以上の聞き返しが使用された場合に、それぞれどのような聞き返しが使用されているか、1つの連鎖内に何回の聞き返しがあったかなどの観点から聞き返し連鎖の特徴を学習者別にまとめた(表 5-7)。

連鎖内部 1 回目 2 回目 4 回目 計 3 回目 NNS1(17回の連鎖) NNS1(1) 単(訂正) 単(確認) 1 NNS12 単(訂正) 単(訂正) 1 NNS13 単(訂正) 単(確認) 単(確認) 1 NNS14 単(訂正) 単(確認) その他 1 NNS15 単(確認) 単(確認) 4 感動詞+言換16 NNS16 単(確認) 1 単(確認) NNS1(7) 単(確認) 単(確認) 1 NNS1(8) 単(確認) 単(確認) 単(訂正) 1 NNS1(9) 単(確認) 複(説明) 複(繰返) 1 単(確認) 複(確認) 単(確認) NNS1(10) 1 単(確認) 単(確認) 単(確認) 単(確認) NNS1(II) 1 その他 NNS1(12) 感動詞 1 NNS1(13) 感動詞 単(確認) 1 NNS1(14) 感動詞 単(訂正) 1 NNS2(10回の連鎖) NNS2(1) 単(訂正) 単(訂正) 1

表 5-7 学習者の聞き返し連鎖の回数とパターン

<sup>16</sup> これは NNS の 1 つの発話に 2 つの聞き返しがある場合である。

第5章 接触場面における日本語学習者の聞き返しストラテジーの使用

NNS22	単(訂正)	複(説明)		1
NNS2③	単(訂正)	複(説明)+言換		1
NNS24	単(訂正)	単(訂正)	単(訂正)	1
NNS2⑤	単(訂正)	単(確認)		1
NNS26	単(確認)	単(確認)		1
NNS2⑦	単(確認)	言換		2
NNS2®	単(確認)	その他		1
NNS29	複(確認)	複(繰返)		1
		NNS3(10 回の連	鎖)	
NNS3①	単(訂正)	単(訂正)		1
NNS32	単(訂正)	単(確認)		1
NNS33	単(訂正)	その他		1
NNS34	単(訂正)	単(確認)	単(確認)	1
NNS35	単(確認)	単(確認)	言換	1
NNS36	単(確認)	言換		3
NNS3⑦	感動詞	単(確認)		2

表 5-7 を見ると、3人の中で日本語能力が最も低く、聞き返しの使用回数も最も多かった NNS1 が、聞き返し連鎖の使用回数(17 回)も最も多い。それに対し、日本語能力の高い NNS3 や日本語能力が大きく上達した NNS2 は連鎖の回数(2 人とも 10 回の連鎖)や種類が比較的少ないことが分かる。さらに、NNS1 と比べ、NNS2 と NNS3 は 2 回の聞き返しの使用で問題解決につながるケースが多いのに対し、NNS1 は 3 回の聞き返しを使用して初めて問題解決につながるケースが 6 例もあり、全体の 3 割以上になる。中には、4 回の聞き返しを使用して初めて問題解決につながる例もあった。一般化をするためにはデータ量を増やす必要があるが、本研究のデータを観察した限りでは、日本語能力の高い学習者は連鎖が生じても、2 回の聞き返しで問題解決につながることが多いのに対し、日本語能力の低い学習者はその交渉は長くなる傾向があるようである。このことは、日本語能力の低い学習者が 1 回の聞き返しだけで問題解決できず、複数回の聞き返しを利用しなければならない時も、効率的な聞き返しを利用できないということを意味して利用しなければならない時も、効率的な聞き返しを利用できないということを意味して

いるのではないかと考えられる。

Miyazaki (2000)では、日本語能力の高い学習者は、連鎖の例は少ないものの、問題の発生から問題の解決までのターンの数は比較的多いことを報告している。単純比較はできないが、日本語能力の高い学習者は連鎖の例が少ないという点で本研究と一致しているが、問題の発生から問題の解決までのターンの数が比較的多いという点で異なっている。この点は、5.4.1節で述べた両研究で用いられている聞き返し連鎖の認定基準の違いが要因の1つとして考えられる。

本研究の場合、質の異なるタイプの聞き返し連鎖を排除し、同一箇所にある問題に対する複数回の聞き返しの連続使用のみを研究対象としているが、Miyazaki (2000)の研究は、挙げられた例を見る限りでは、例 5-6 のような聞き返し連鎖のみならず、例 5-7 のような例も、聞き返し連鎖として分析されている。学習者の日本語能力と聞き返し連鎖の長さという両者の相関関係を考える際に、質の異なる聞き返し連鎖が混ざっていた場合、考察対象に質の異なるタイプがあるという要因を十分に排除できていないことになる。この点は、分析の結果にまで影響を及ぼしかねない。

#### 5.4.3.1 聞き返し連鎖の開始と終了

本節では、さらに、表 5-7 をもとに、3 人の聞き返し連鎖がどのような聞き返しの使用で開始され、どのような聞き返しの使用で終了されているかという観点から観察する (表 5-8)。

	開始	回数	割合	終了	回数	割合
	単(訂正)	単(訂正) 4 23.5% 複(繰返)		複(繰返)	1	5. 9%
NNS1	単(確認)	10	58.8%	単(訂正)	3	17.6%
NNS1 17 例の連鎖	感動詞	3	17.6%	単(確認)	10	58.8%
17 例の建筑				その他	2	11.8%
				言換	1	5. 9%
合計		17	100%		17	100%
	単(訂正)	5	50.0%	単(訂正)	2	20.0%

表 5-8 聞き返し連鎖の開始と終了

第5章 接触場面における日本語学習者の聞き返しストラテジーの使用

	単(確認)	4	40.0%	単(確認)	2	20.0%
NNS2	複(確認)	1	10.0%	複(説明)	1	10.0%
10 例の連鎖				言換	3	30.0%
				その他	1	10.0%
				複(繰返)	1	10.0%
合計		10	100%		10	100%
	単(訂正)	4	40.0%	単(訂正)	1	10.0%
NNS3	単(確認)	4	40.0%	単(確認)	4	40.0%
10 例の連鎖	感動詞	2	20.0%	その他	1	10.0%
				言換	4	40.0%
合計		10	100%		10	100%

表 5-8 を見ると分かるように、連鎖の開始において、3 人とも「単純エコー型(訂正・確認)」を多用しているが、連鎖の終了においては相違点が見られた。NNS1 は連鎖の終了においても、「単純エコー型(訂正・確認)」に頼っており、使用の割合が 76.5%にもなる。一方、NNS2 と NNS3 は、「単純エコー型(訂正・確認)」の使用がそれぞれ 40.0%と 50.0%にとどまっており、「言い換え型」の使用も多く見られる。連鎖の終了において、NNS1 は「言い換え型」を1回しか使用していないのに対し、NNS2 と NNS3 はそれぞれ3回と4回である。

Miyazaki (2000)では、学習者の聞き返し連鎖は、母語話者のそれと比べると、形式が 単純で、そのほとんどが、「反復・説明要求」から開始し、「説明要求」で終了している ことを報告している。

なお、Miyazaki (2000)でいう「反復・説明要求」と「説明要求」は、挙げられた例を 見る限りでは、それぞれ本研究の「単純エコー型(確認)」と「複合エコー型(説明)」に 相当するようなので、本研究の結果と比べると、連鎖の開始では、「単純エコー型」が 多用されている点で共通しているが、連鎖の終了では、異なっていることになる。

本研究のデータでは、連鎖の終了においては「複合エコー型(説明)」の使用が NNS2 の 1 回しかなく、3 人の中で比較的日本語能力の低い学習者 NNS1 は「単純エコー型(訂正・確認)」を多用しており、比較的日本語能力の高い学習者 NNS2 と NNS3 は「単純エ

コー型(訂正・確認)」を 5 割ほど利用していると同時に、「言い換え型」の使用も多く 見られる。

Miyazaki (2000) とは聞き返し連鎖の認定基準が異なっているため、単純比較はできないが、上述した観察の限りでは、どうやら、連鎖の終了において、「複合エコー型(説明)」、「単純エコー型(訂正・確認)」、「言い換え型」のどれを多用するかという点で相違があるようである。

特に、本研究のデータのみに注目すると「言い換え型」をうまく利用できるかどうかが連鎖の終わり方にも影響するようである。5.3.3 節で述べたことであるが、「単純エコー型」と比べ、「言い換え型」は、先行発話に対するある程度の理解とその理解を自分の言葉で言い換える能力が必要であるため、より高度な聞き返しであると言える。この点が本研究のデータで観察された連鎖終了における相違点をもたらした要因の 1 つであると思われる。

以下に NNS1 の例を挙げる。

例 5-11 「英語が得意かどうかについて」

298. NS1:英語:(.)は得意ですか?

299. NNS1: su とくい? ←単純エコー型(確認)

300.NS1 : うん.

301. (1.0)

302.NS1 : 英語.

303. NNS1: 英語 (0.4) 私? ←複合エコー型(確認)

304. NS1 : うん.

305. (2.0)

306. NNS1: 英語、とくい?¥(toka なんかなんか)¥hhh. ←単純エコー型(確認)

307. NS1:いや::ええとね(.)え=英語は好きですか?

308. NNS1: あ:::: す-すき.

単なる聞き取りの問題に対し、「単純エコー型」を用いて、聞き取りの確認を行うことで連鎖を終了させる場合は特に問題はないであろうが、例 5-11 のように、明らかに NNS1 にとって、「得意」という言葉の意味理解の問題が生じている場合でも、「単純エ

コー型(確認)」を複数回利用するのは、円滑なコミュニケーションの妨げとなり得る。 この点は、NNS2 が例 5-1 のように「言い換え型」を用いて速やかに問題を解決しているのと対照的である。

このように見ると、聞き返し連鎖の観察で見られた相違点(特に、言い換え型の使用に関する相違点)は、5.3.3節で観察した3人の聞き返し使用に見られた相違点と通じる点があることが分かる。

5.3.3 節では、表 5-5 の観察を通して、3 人の共通点として、3 人とも「単純エコー型(確認)」、「単純エコー型(訂正)」、「感動詞型」を多用しているが、「複合エコー型(繰り返し)」、「複合エコー型(確認)」、「その他型」の使用が少なかったことを挙げ、相違点としては、「言い換え型」の使用にあることを述べた。そして、表 5-2、5-3、5-4の観察を通して、次のようなことも述べている。つまり、日本語能力の伸びが小さかった学習者 NNS1 の場合は、「言い換え型」の使用が 5 回の会話のうち、2 回の会話でしか観察されず、使用回数も 2 回と少なかった。一方、日本語能力の伸びが大きかった NNS2は 5 回の会話のうち、4 回の会話において観察され、使用回数も 6 回で、NNS1 の 3 倍である。さらに、3 人の中で最も日本語能力が高い NNS3 では、4 回のうち 2 回の会話において観察され、使用回数も 9 回と NNS1 の 4 倍以上の「言い換え型」を使用している。

このように、「言い換え型」聞き返し使用の差が、最終的に学習者の聞き返し連鎖の使用、特に連鎖をどのように円滑に終了させ、スムーズに元のコミュニケーションに戻るかというところにまで影響しているようである。

以上、5.4.1節から本節までで、今まで十分に検討されてこなかった聞き返し連鎖という現象に焦点を当て、先行研究に見られる聞き返し連鎖の定義を、実例の分析を通して、批判的に検討した。そして、聞き返しの発話交換が連続している場合に、複数回の聞き返しがそれぞれどの箇所の問題に対して行われたものかという観点から見ると、質の異なるタイプの聞き返し連鎖が存在することを指摘できることを示した。その上で、日本語学習者の聞き返し連鎖という現象の全容解明のために、まず同一箇所にある問題に対する複数回の聞き返しの連続使用という比較的シンプルな現象からアプローチすべきだという提案を行った。

さらに、本研究で示した定義をもとに、接触場面における3人の日本語学習者のおよそ5時間分の会話データに観察された37例の聞き返し連鎖の実例の分析を行った。その結果、日本語能力の低い学習者は、比較的長い連鎖を形成しやすく、連鎖をいかに終

了させるかという点でも、日本語能力の低い学習者が、ほとんど「単純エコー型(訂正・確認)」を用いるのに対し、日本語能力の高い学習者は、「言い換え型」も多用するという違いが見られた。

データ数が少ないため、このデータ分析で得られた結論が一般化につながるかどうかは、今後、データを増やして慎重に検討しなければならないが、観察された範囲内のことが事実であれば、いかに効率的に聞き返し連鎖を終了させ、もとのコミュニケーションに戻るかという点については、実際の教育場面においても、検討しなければならない課題となるであろう。

# 5.4.4 聞き返し連鎖の構造特徴に関する質的分析

前節までは、聞き返し連鎖における 3 人の相違点(連鎖の長さや、どのような聞き返しで開始され、どのような聞き返しで終了されるか)について考察してきたが、本節では、連鎖の開始と終了のみならず、聞き返し連鎖の中身についても見ていくことにする。 5.4.3 節の表 5-7 で、学習者 3 人の聞き返し連鎖の回数と連鎖の長さ、連鎖のパターンなどを示したが、ここでは、3 人の聞き返し連鎖のパターンすべてを同じ表(表 5-9) にまとめ、どのような連鎖のパターンがあるか、それらのパターンの中にはどのような構造上の特徴があるかを観察することにする。

		連鎖内の聞き返						
連鎖	1 🗔 🖽	日日日	0 E E	4 🗔 🖽	NNS1	NNS2	NNS3	計
	1回目	2回目	3回目	4回目	(回)	(回)	(回)	
1	単(訂正)	単(確認)			1	1	1	3
2	単(訂正)	単(訂正)			1	1	1	3
3	単(訂正)	その他			0	0	1	1
4	単(訂正)	複(説明)			0	1	0	1
(5)	単(訂正)	複(説明)+言換			0	1	0	1
6	単(確認)	単(確認)			4	1	0	5
7	単(確認)	言換			0	2	3	5

表5-9 NNSの聞き返し連鎖のパターン

	1			1				
8	単(確認)	その他			0	1	0	1
9	単(確認)	感動詞+言換			1	0	0	1
10	感動詞	その他			1	0	0	1
11)	感動詞	単(確認)			1	0	2	3
12	感動詞	単(訂正)			1	0	0	1
13	複(確認)	複(繰返)			0	1	0	1
<u>(14)</u>	単(訂正)	単(確認)	その他		1	0	0	1
15	単(訂正)	単(確認)	単(確認)		1	0	1	2
16	単(訂正)	単(訂正)	単(訂正)		0	1	0	1
17)	単(確認)	単(確認)	単(確認)		1	0	0	1
18	単(確認)	単(確認)	単(訂正)		1	0	0	1
19	単(確認)	単(確認)	言換		0	0	1	1
20	単(訂正)	複(説明)	複(繰返)		1	0	0	1
21)	単(確認)	複(確認)	単(確認)		1	0	0	1
22	単(確認)	単(確認)	単(確認)	単(確認)	1	0	0	1
		合計			17	10	10	37

表5-9を見ると学習者の聞き返し連鎖において次のような特徴があることが分かる。特徴①:使用例そのものも少ない「複合エコー型(確認)」と「複合エコー型(繰り返し)」からなるパターン③<sup>17</sup>を除き、聞き返し連鎖内において、「言い換え型」「複合エコー型(説明)」「その他型」の3タイプ(網掛けの部分)は連鎖内の2回目以降でしか利用されていないのに対して、連鎖内の1回目の聞き返しとして利用されているのは「単純エコー型(確認)」「単純エコー型(訂正)」「感動詞型」の3タイプである。

特徴②:2回目以降でしか使用されていない3タイプの聞き返し「言い換え型」「複合エコー型(説明)」「その他型」の後に、1回目に利用される聞き返し「単純エコー型(確

<sup>17 5.3.3</sup> 節で見たように、「複合エコー型(確認)」と「複合エコー型(繰り返し)」は、その使用量は非常に少ない。NNS1 と NNS2 の発話データにそれぞれ1回ずつの使用しか観察されておらず、およそ5時間分の発話データに観察された194回の聞き返しのうち、上記の2種類の聞き返しが占める割合がそれぞれ1%ほどであり、量があまりに少ないため、本研究においては、そのような聞き返しもあることを指摘しておくことに留める。

認)」「単純エコー型(訂正)」「感動詞型」が再び来ることは基本的にない。 特徴③:1回目の聞き返しとして利用されている上記の3タイプは、連鎖内の2回目、3回 目の聞き返しとして再び利用されることも多い。

このように、およそ5時間分の会話データに観察された37例の聞き返し連鎖だけでも、 22種類もの異なる連鎖パターンが見られたが、それらの連鎖パターンはランダムに並ん でいるのではなく、上記のような特徴が観察されたわけである。以下において、これら の特徴について考察を行っていく。

## 5.4.4.1 聞き返し連鎖の構造特徴に関する考察

ここではまず上記の聞き返しの特徴を、先行発話の聞き取り・意味理解において何らかの問題が生じた際に、特徴①②③にある聞き返しが問題の位置と問題の性質(聞き取りの問題か、意味理解の問題か)についてどの程度明示化するかという観点で検討する。 少し前後するが、まず聞き返し連鎖内の2回目以降でしか用いられない「言い換え型」、「複合エコー型(説明)」、「その他型」を見る。

「言い換え型」は、以下の例5-12の380行のように、「銘柄」という言葉の意味について、NNS2自身の理解である「ビールの名前」を提示し、確認を求めていることからNNS2に「意味理解」の問題が生じたことを示していると言えよう。

例 5-12 「好きなビールの銘柄について」(例 5-1 の再掲)

375. NS2:=好きな(0.2)ビールの::(.)ん::銘柄.

376. (0.8)

377. NNS2:銘柄? ← 「単純エコー型(確認)」

378.NS2:銘柄.

379. (1.0)

380. NNS2: あん: (.) 好きなビールの名前ですか? ← 「言い換え型」

381. NS2:うん.

382. NNS2:. hh ん:[:やはり(0.2)キリン.

「複合エコー型(説明)」は、以下の例5-13の193行目にある「°じんぎょとは:°なんですか?」のように、意味説明を求めることで、自分に意味理解の問題が起きていること

を示している。

例 5-13 「難しい授業について」(例 5-4 の再掲)

190. NS1:ほかに(2.4)難しい(.)ta やつとかある?=難しいじぎょうとか.

191:NNS1:°じんぎょうと° ←「単純エコー型(訂正)」

192:NS1:うん?

193:NNS1:°じんぎょとは:°なんですか? ← 「複合エコー型(説明)」

194:NS1:せいよ?

195:NNS1:°sei°難しい何? ← 「複合エコー型(繰り返し)」

196:NS1:難しい:あのう(1.0)mi じぎょうとか i ある?=ほか.

197:NNS1:ほか suu、 °ほか°(2.0)あまり.

「その他型」は、例5-14の325行目にある「°分からない.°」のように、「分からない」 ことを言うことで、「意味理解」の問題が生じたことを明示化している。

例 5-14 「酢豚の説明について」(例 5-2 の再掲)

317. NS1:パイナップルっていうのは、あのう、[酢豚ってあるでしょう、

318. NNS1: 「°うん°

319. (0.6)

320. NNS1: すっべた? ←「単純エコー型(訂正)」

321. NS1:す::ぶ::た::

322. NNS1: °す::ぶ::た::° ← 「単純エコー型(確認)」

323. NS1:°す::ぶ::た::°

324. (1.4)

325. NNS1: °分からない. ° ← 「その他型」

326. NS1:酢豚って、あの中国料理で:

以上見たように、聞き返し連鎖内において、2回目以降でしか利用されていない「言い換え型」、「複合エコー型(説明)」、「その他型」の3タイプの聞き返しは形式上「意味理解」の問題に対処するものであると言えよう。

一方、1回目の聞き返しとして多く利用されている「単純エコー型(訂正)」、「単純エコー型(確認)」、「感動詞型」はどうであろうか。

「単純エコー型(訂正)」は上記の例5-14の320行目にある「すっべた?」のように、先行発話にある「すぶた」を正しくエコーできず、その部分に関する聞き取りの問題が生じていることを示していると言えよう。なぜなら、「す」「ぶ」「た」という3つの音が未習で口真似できない場合を除き、聞き取りの問題がなければ、少なくとも形式上、「すぶた」を正しくエコーできるはずである。実際NS1の訂正をうけ、NNS1は332行目では「すぶた」を正しくエコーしている<sup>18</sup>。

それに対し、「単純エコー型(確認)」、上記の例5-12の377行目にある「銘柄?」のような聞き返しは、上記の「単純エコー型(訂正)」と比べると、先行発話の「銘柄」の部分を正しくエコーしている点で、聞き取りの問題が生じている度合いは少ないが、完全に聞き取りの問題がなかったとは断言できないし、意味理解の問題が生じていることも否定できない。したがって、「単純エコー型(確認)」は、問題の位置のみを示し、生じている問題が、「聞き取りの問題」か「意味理解の問題」かは、それ自体ではいささか不明瞭な部分がある。

「感動詞型」は例5-15の454行目にある「え?」のように、先行発話に対する聴解において、何らかの問題が生じたことを示すが、先行発話のどの部分が問題か、それがどのような問題かは明示化していない。

例 5-15 「夜寝る時間について」(例 5-5 の再掲)

453.NS1:で夜寝るのもはやい?

454. NNS1:え? ← 「感動詞型」

455. NS1:よ夜も早く寝る?

以上のように、聞き返し連鎖内において1回目の聞き返しとして多く利用されている「単純エコー型(確認)」、「単純エコー型(訂正)」、「感動詞型」の3タイプは、聞き取りの問題に対処するものであるか、そもそも問題の質を明確に示さないものである。

<sup>18</sup> しかし「単純エコー型(訂正)」が先行発話のある部分に関する「聞き取りの問題」だけが生じたことを示すとは限らない。その部分に関する「意味理解の問題」も同時に生じている可能性もある。

上記で観察した聞き返しの特徴はタイプ別に次のようにまとめることができる。

連鎖内	聞き返し	機能(問題をどこまで明示するか)
1回日の即を返	感動詞	問題の位置×、性質×(不明)
1回目の聞き返	\\ <i>(\tak</i> :∃\\	問題の位置◎、性質△
しとして多用さ	単(確認)	(聞き取りか、それ以上の問題)
れているもの	単(訂正)	問題の位置◎、性質◎(聞き取りの問題)
2回目以降でし	その他	問題の位置◎、性質◎(意味理解の問題)
か利用されてい	言換	問題の位置◎、性質◎(意味理解の問題)
ないもの	複(説明)	問題の位置◎、性質◎(意味理解の問題)

表5-10 問題の明示化と聞き返しの特徴

※:明示化の度合い:◎>△>×

このように見ると、上記で述べた聞き返し連鎖の特徴①と②は次のようにまとめられよう。

①②'聞き返し連鎖内において、意味理解の問題解決に特化した聞き返しは、2回目以降でしか利用されておらず、1回目の聞き返しとして利用されているものは、聞き取りの問題に対処するものか、問題の質を明確に示さないものである。さらに、意味理解の問題解決に特化した聞き返しの後には、聞き取りの問題に対処するものどころか、問題の質を明確に示さないものも用いられない。

どうやら連鎖内の聞き返しの使われ方に一定の階層性が存在するようである。例えば、 上で紹介した例5-16(表5-9の連鎖パターン⑭)をもう一度見られたい。

例 5-16 「酢豚の説明について」(例 5-14 の再掲)

317. NS1:パイナップルっていうのは、あのう、[酢豚ってあるでしょう、

318. NNS1: [°うん°

319. (0.6)

320. NNS1: すっべた? ←「単純エコー型(訂正)」

321. NS1:す::ぶ::た::

322. NNS1: °す::ぶ::た::° ← 「単純エコー型(確認)」

323. NS1:°す::ぶ::た::°

324. (1.4)

325. NNS1:°分からない.° ← 「その他型」

326. NS1:酢豚って、あの中国料理で:

例5-16では、320行目の「単純エコー型(訂正)」の使用により、先行発話にある「酢豚」という箇所の「聞き取り」の問題が生じたことを明示化し、NS1の助けを借りて、322行目で正しい音の羅列にたどり着いている。しかし、「すぶた」の意味がわからず、325行目で「その他型」を用いて「意味理解」の問題が生じたことを明示化している。

このように、聞き返し連鎖における聞き返しの展開(少なくともその一部)は佐々木 (2006)でも部分的に言及されている<sup>19</sup>ように、「聞き取り」の問題→「意味理解」の問題 という順序で行われていることが確認できる。これはある言葉の意味にアクセスするためには、まず「聞き取り」の問題をクリアし、その形式を把握する必要があることを考えれば、自然なことであろう。

しかし、パターン<sup>(1)</sup>(先ほどの例5-13)では、「意味理解」の問題への対処の後で「複合エコー型(繰り返し)」が用いられている。

例 5-17 「難しい授業について」(例 5-13 の再掲)

190. NS1:ほかに(2.4)難しい(.)ta やつとかある?=難しいじぎょうとか.

191. NNS1:°じんぎょうと° ←「単純エコー型(訂正)」

192. NS1:うん?

193. NNS1: ° じんぎょとは: °なんですか? ← 「複合エコー型(説明)」

194.NS1:せいよ?

195. NNS1: °sei °難しい何? ← 「複合エコー型(繰り返し)」

196. NS1:難しい:あのう(1.0)mi じぎょうとか i ある?=ほか.

197. NNS1:ほか suu、 oほかo(2.0)あまり.

「複合エコー型(繰り返し)」も、使用数は少ないが、「難しい」の後ろの部分を繰り

<sup>19</sup> 佐々木(2006)は、聞き返しは「聴解」と「内容理解」からなるとする「過程的二構造」仮説 を提出している点で示唆に富むが、実際の会話を分析しておらず、観念的論述に留まっている。

返してほしいという発話形式となっているため、「聞き取り」の問題が生じていることを示すタイプである。そのため、例5-17は、一見反例のように見える。しかし、例5-17は、193行目の聞き返しの使用でNS1から十分な反応を得られなかったことが観察される。その失敗を受け、新たな解決法として、195行目で「複合エコー型(繰り返し)」を利用したと考えられるため、本研究の主張の反例とはならない。

以上より、聞き返し連鎖内の個々の聞き返しの使われ方には一定の階層性が見られ、 その階層性は聴解問題の解決における認知プロセスの特徴を反映するものであると言 える。

ここで改めて、尾崎(1993)の聞き返し連鎖に対する捉え方、つまり、聞き返しの発話 交換が2回続けて起これば、1回目の発話交換は聴解問題を解消するという点では、不成 功だったとする捉え方について考えてみる。

尾崎(1993)の捉え方の根底には、「1回目が失敗したから2回目が行われる」というものがあるように思える。しかし、果たしてそうであろうか。上記の事例ですでに判明したように、そもそも聴解問題の解決には、「聞き取り」と「意味理解」という段階的な階層があり、先行発話に対して、話者自身がその発話に対する意味理解の問題が生じたとの判断を行うためには、まずその発話を十分に聞き取れていることが必要である。つまり、聞き取りの問題をクリアして初めて、先行発話に対して「分かる」あるいは「分からない」を言えるわけである。

このように考えると、尾崎(1993)の捉え方の根本にあるものが必ずしも妥当でないことが分かる。

つまり、聴解問題の解決において、「1回目が失敗したから2回目が行われる」という ことだけでなく、「1回目が成功したから初めて2回目が行える」ということも十分にあ り得る。

実際に例5-16がそのことを物語っている。例5-16には連鎖の形で3回の聞き返しがあるが、尾崎(1993)の捉え方では1回目と2回目の聞き返しは失敗であると判断される。しかし、すでに述べたように、ある言葉の意味にアクセスするためには、まず聞き取りの問題をクリアする必要がある。

例5-16において、NNS1が325行目で「意味理解」の問題に対処する聞き返しを利用できたのは、1回目と2回目の聞き返しが失敗したからでなく、むしろ1回目と2回目の聞き返しで「聞き取り」の問題の解決に成功したから、初めて3回目が利用されるのである。

このように見ると、尾崎(1993)の聞き返し連鎖に対する捉え方は(部分的に)妥当でないと言えよう。つまり、聞き返し連鎖の捉え方に関しては、複数回の聞き返しが連鎖的に用いられているという形式的な側面のみならず、どのような聞き返しがどのような形で連鎖的に用いられているかという内容的な側面も考慮する必要がある。

#### 5.4.4.2 特徴③と聴解問題における認知プロセスの特徴

前節で述べた特徴①②'を示す現象、つまり、意味理解の問題解決に特化した聞き返しは2回目以降でしか利用されておらず、1回目の聞き返しとして利用されているものは、聞き取りの問題に対処するものか、問題の質を明確に示さないものかということ、および、意味理解の問題解決に特化した聞き返しの後には、聞き取りの問題に対処するものも問題の質を明確に示さないものも用いられないということが観察される一方で、聞き取りの問題に対処するものや問題の質を明確に示さないものは、1回目の聞き返しとして多く利用されているだけでなく、2回目以降の聞き返しとしても再び利用されることが多いという現象、即ち前節で特徴③としてあげた現象も観察されている。表5-10からは、特徴③を示すパターンとして①②⑥⑪⑫⑮~⑲など、数多く挙げることができる。このように、特徴③を示すパターンが数多く使用されるということはどのように解釈したら良いのであろうか。

もちろん、例5-16の320行目~323行目のように、聞き取りの問題の解決に手間取り、 2つ以上の「単純エコー型」を利用した例が存在するのも事実である $^{20}$ 。

一方で次の例(表5-9の連鎖パターン $\Omega$ )はどうであろうか $^{21}$ 。

例 5-18 「英語が得意かどうかについて」(例 5-9 の再掲)

298. NS1:英語:(.)は得意ですか?

299. NNS1: suとくい? ← 「単純エコー型(確認)」

300. NS1:うん.

301. (1.0)

302.NS1:英語.

303. NNS1:英語(0.4)私? ← 「複合エコー型(確認)」

136

<sup>20</sup> 表 5-9 の連鎖パターン①②⑭⑯などもそうである。

<sup>21</sup> 似たようなパターンは他にもある(⑤⑥⑦②)。

304. NS1:うん.

305. (2.0)

306. NNS1: 英語、とくい?¥(tokaなんかなんか)¥hhh. ←「単純エコー型(確認)」

307. NS1:いや::ええとね(.)え=英語は好きですか?

308. NNS1: あ::::す-すき.

この例で注目したいのは、「得意」という言葉の意味が分からないのに、NNS1が行った3回の聞き返しがすべて「得意は何ですか」「得意分からない」というような「意味理解」の問題に専門的に対処する聞き返しではないという点である。

NNS1にとって、「得意はなんですか」「得意分からない」のような聞き返しが難しくて使えなかったのかというと、そうではない。なぜなら、この例5-18の会話は、例5-17の直後に行われている。実際例5-17の193行目「°じんぎょとは:°なんですか?」を見ると分かるように、NNS1はそこですでに「~は何ですか」のような「意味理解」の問題に専門的に対処する聞き返しを使えている。つまり、やろうと思えば使用できたにもかかわらず、あえてそれを使用していないように見える<sup>22</sup>。この現象はどのように理解すれば良いのであろうか。

これは、会話参与者が聴解問題の解決における認知プロセスの特徴を、コミュニケーションにおけるある課題の解決のために、意識しているかどうかは別として、利用したのではないかと考えられる。

尾崎・椿(2001)が示したように、会話において参与者がしなければならないことは2つある。1つはお互いに相手の発話内容と発話意図を的確に理解すること、もう1つはお互いのフェイスを脅かさないように配慮することである。聞き返しは発話内容と発話意図を理解するために必要な方略であるが、同時にお互いのフェイスを脅かす危険性も持っている。例えば、学習者にとって、聞き返しを使用することは、自分の日本語能力が低いと相手の日本人に思われ、結果的に自分が恥をかく危険性を伴う行為である。一方、会話相手の日本人にしてみれば、特に「説明」を求められる聞き返しに対して、うまく答えられない場合、恥ずかしい思いをしてしまう可能性がある。また、会話進行にとっ

<sup>22</sup> 例 5-17 で、意味理解の問題に特化した聞き返しの使用が2番目の手段であったことにも注目されたい。NNS1 は1回目の聞き返しで相手から問題解決のヒントを得られなかったのを受け、1回目とは異なる聞き返しを2回目で利用している。ここでも、同じように、2回目の聞き返しを、1回目でやろうと思えばできるにもかかわらず、そのようなことはしていない。

て、聞き返しの使用によって円滑な会話進行が阻害される危険性もある。このように、聞き返しはそれを使用することによって、進行中の会話のみならず、会話参加の双方にとってもフェイスを脅かす危険性があるのである。上記のような危険性があるため、聴解問題が起きても聞き返しをしない、つまり聞き返しの使用を回避するというような学習者もいるとの報告がある(尾崎2001)。

しかし、聞き返しを回避できず、どうしても聞き返しを使用しなければならない場合は存在する。その場合、どのようにして、聞き返しの使用によりもたらされうるマイナス面を最小限に抑えることができるかという課題が生じてくるわけである。

聞き返しが扱う問題として、「聞き取り」の問題と「意味理解」の問題があるが、この2つは本研究の聞き返し連鎖の構造分析で示したように、認知処理的に一定の階層性が存在する。が、それだけでなく、相互行為的にも異なった性質を持つと思われる。

会話参与者のフェイスの保持という点において、「聞き取り」の問題より、「意味理解」の問題の方がより深刻であろう。何かの事情で相手の話をうまく聞き取れなかった場合に比べ、相手の話をよく聞き取れても意味が分からない場合は、聞き手の意味理解能力(その言語の文法能力か、百科事典的な知識)の欠如が原因か、あるいは、話し手の表現の仕方に何らかの不適切さ(相手にとって理解不能な何か)があったことが原因となるため、会話参与者が、それを明示的に指摘するのは、フェイスを脅かす行為になり得る。

円滑な会話進行の維持という点においても、「聞き取り」の問題より、「意味理解」の問題の方がより深刻であると思われる。なぜなら、単なる「聞き取り」の問題であれば、聞き返しをされた側が問題源を繰り返すという小さな手段で、問題解決ができ、すぐに元のコミュニケーションに戻れるが、「意味理解」の問題の場合、問題源に対する意味説明をしなければならない。そしてその意味説明が更なる意味交渉につながり得る。

このように考えると、どうしても聞き返しを使用しなければならない時に生じるマイナス面を最小限に抑えるという課題を解決するためには、「意味理解」の問題が生じたことを顕在化させない聞き返しを使用することが1つの方法として考えられる。

実際に、NNSの「「意味理解」の問題が生じたことを顕在化させない聞き返しの使用」に対してNSが「意味理解」の問題に志向する解決法、つまり、「問題となっている言葉の意味を説明する」方法を取らないことがしばしば観察される<sup>23</sup>(例5-9の325行目;例

.

<sup>&</sup>lt;sup>23</sup> 本研究では十分に述べる余裕はないが、聞き返し連鎖において、聞き返しの使われ方に一定 の階層性が認められるならば、それに対する応答も一定の階層性があるであろう。しかも、そ

5-12の378行目;例5-15の455行目;例5-16の321、323行目;例5-18の300、304行目)。 なぜなら、NNSの遭遇している問題が本当に「意味理解」の問題であるという判断を、NSが行うためには、「聞き取り」の問題がクリアされていることを見届ける必要がある。 例えば、例5-18ではNNS1が遭遇している問題が「意味理解」の問題(「得意」という言葉を知らない)であることに気づき、それに志向した解決法を行ったのは、307行目であり、最初の聞き返しがされてから実に6つものターン(300行目~305行目)を消費した後であった。

一方、学習者にとっては、「「意味理解」の問題が生じたことを顕在化させない聞き返しを使用する」ことが、分からないかもしれない言葉を理解するための時間稼ぎの方策にもなりうる。(「聞き取り」の問題がなくて)本当に分からない言葉であっても、その時間稼ぎの方策を用いて、積極的に文脈などから推測し、その言葉の意味が分かれば、日本語能力の不足が露呈される危険は避けられる。実際、例5-18においては、「得意」という言葉の「意味理解」の問題を解決するための時間(300行目~305行目)を確保することができたのである。

このように、聴解問題の解決における認知プロセスの特徴が会話における聞き返し連鎖の形成に影響するだけでなく、会話参与者自身がコミュニケーションにおける課題を解決するためにその特徴を逆に利用することも可能であり、その利用の仕方や理由も、データ分析で示すことができたように思われる。

以上、本節では、3人の中国人日本語学習者の発話データに観察された聞き返し連鎖の使用について、聞き返し連鎖の内部構造を調べることで、学習者の聞き返し連鎖における聞き返し選択のメカニズムについて考察し、聴解問題の解決における認知プロセスの特徴が、会話における聞き返し連鎖の形成に影響するのみならず、コミュニケーション時に生じる課題を解決するために参与者自身が利用することのできる要素にもなりうることを、データの分析から示した。

また、聞き返し連鎖の内部構造を詳細に調べることで、今までの先行研究(尾崎1993、 大野2000、徳永2000など)に見られる聞き返し連鎖に対するマイナス的な捉え方を批判 的に検討し、その捉え方には部分的に妥当でない点があることを指摘した。

# 5.4.4.3 聞き返し連鎖に対する捉え方

前節までで、聞き返し連鎖の内部構造を分析し、聞き返し連鎖の展開には、「聞き取りの問題」→「意味理解の問題」という聴解問題の解決における認知プロセスに沿った連鎖パターンがあることを示し、先行研究に見られる聞き返し連鎖に対するマイナス的な捉え方が部分的に妥当でないことを述べた。

しかし、例 5-16 のような「聞き取り」の問題→「意味理解」の問題という順序で展開されている聞き返し連鎖以外の連鎖パターンがあるのも事実である。

特に、「感動詞型」や「単純エコー型(確認)」などの聞き返しの使用により開始される連鎖においては、そもそも、「感動詞型」と「単純エコー型(確認)」などは、問題の性質を明確に示していない。これらの聞き返しにより開始される連鎖パターンは、どのように捉えたら良いのであろうか。本節ではこの点について述べる。

表 5-10 をもとに、それぞれの連鎖がどのような聞き返しによって開始され、どのように展開しているかを以下の図 5-5、図 5-6 に示した。

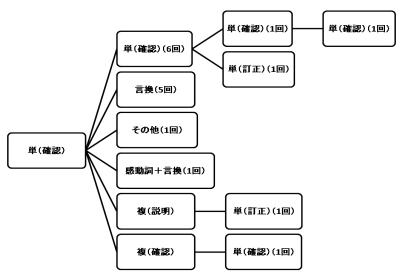
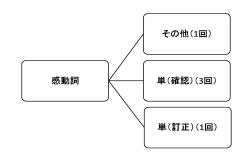


図 5-5 「単純エコー型(確認)」開始の連鎖



#### 図5-6 「感動詞型」開始の連鎖

図 5-5、5-6 を見る、感動詞型と比べ、単純エコー型(確認)の後ろに利用される聞き返しは種類が多く、様々な聞き返しが後続していることが分かる。

連鎖開始に使用される感動詞型と単純エコー型(確認)と、それらの後ろに用いられる 聞き返しとの間にどのような関係があるのであろうか。本研究では、問題の明示化の度 合いという観点から分析をしていく。

5.4.4.1節の表 5-10 で見たように、性質の異なる聞き返しが、問題の位置と問題の 性質をどれほど明示化するかという点において相違がある。

例えば、「感動詞型」の聞き返しは、問題の発生は示されているが、先行発話のどの部分が問題源か、問題そのものがどの性質の問題なのかは示されていない。一方、「言い換え型」の聞き返しは、例えば、先行発話にある「銘柄」を「ビールの名前ですか」のように言い換えて聞く場合は、問題の発生のみならず、問題源(銘柄)と問題の性質(意味理解の問題)も同時に示されている。また、「単純エコー型(確認)」の場合は、問題の位置は示されているが、問題の性質(聞き取りの問題か、意味理解の問題か)に関しては、曖昧さが残る。この意味で、この3種類の聞き返しを比較した場合、問題の明示化の度合いという点で見ると、「言い換え型」の聞き返しが最も明示度が高く、「感動詞型」が最も低く、「単純エコー型(確認)」はその間に位置すると言えよう。

以下では、上記で述べた聞き返しの特徴を、問題の明示化の度合いという観点から点数化を行う。具体的には、問題の位置と問題の性質の2点に対して、点数化を行い、合計点をその聞き返しの明示化の度合いの点数とする<sup>24</sup>。

「感動詞型」の聞き返しは、問題の位置も問題の性質も明示的に示されていないものの、問題の明示化が全く示されていないとも考えにくいため、それぞれ1点とし、合計2点となる。それに対して、「言い換え型」の聞き返しは、問題の位置も問題の性質も明示的に示されているため、それぞれ3点とし、合計6点となる。「単純エコー型(確認)」は、問題の性質は明示化されているため、3点とするが、問題の性質は曖昧さが残るため、2点とし、それらを合計して5点となる。

このように、5.4.4.1節の表 5-10 にある聞き返しの特徴をもとに、すべての聞き返

<sup>&</sup>lt;sup>24</sup> ここで行う点数化は、絶対的なものではなく、性質の異なる聞き返しの特徴をすべて考慮した上での相対的な評価であることを断っておきたい。

しに対し、上記のような点数化作業を行った。その結果を表 5-11 に示す。

連鎖内	聞き返し	機能(問題をどこまで明示するか)	明示化の度合い(点数にする場合)
1回目の聞	感動詞	問題の位置△、性質△(不明)	1点+1点=2点
き返しとし	\\\ (Tde ₹\)\	問題の位置◎、性質○	3点+2点=5点
て利用され	単(確認)	(聞き取りか、それ以上の問題)	3点十2点一9点
ているもの	単(訂正)	問題の位置◎、性質◎(聞き取りの問題)	3点+3点=6点
2回目以降で	その他	問題の位置◎、性質◎(意味理解の問題)	3点+3点+(1)=7点
しか利用され	言換	問題の位置◎、性質◎(意味理解の問題)	3点+3点+(1)=7点
ていないもの	複(説明)	問題の位置◎、性質◎(意味理解の問題)	3点+3点+(1)=7点

表5-11 聞き返しの機能的特徴

表 5-11 における表記の仕方としては、次のようなものを用いている。 $\bigcirc>\bigcirc>\triangle(\bigcirc:$ 3 点、 $\bigcirc$ 2 点、 $\triangle$ 1 点)。ただし、5.4.4.2 節で確認したように、聞き取りの問題と意味理解の問題の間に、後者は前者の不在が条件であるとの階層性が存在するため、両者を区別する意味において、意味理解の問題を明示化する聞き返しには、さらに 1 点を追加する。上記の点数を、図 5-5、5-6 のそれぞれの聞き返しに付すると、次の図 5-7、5-8 になる。

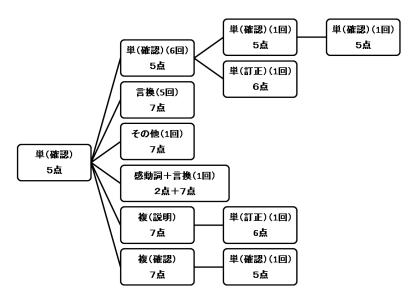


図5-7 点数化した「単純エコー型(確認)」開始の連鎖

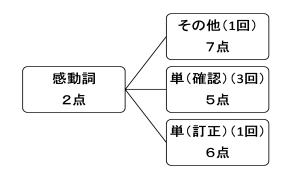


図5-8 点数化した「感動詞型」開始の連鎖

図5-7、5-8に示したように、それぞれの聞き返しを、明示化の度合いに応じて、点数 化した場合、聞き返し連鎖の多くは基本的に点数の低いものからスタートし、点数の高 いものへと展開されていることが確認できる。

例えば、表5-9のパターン⑪(例5-19)を例に説明しよう。

例5-19 「雪について」

694. NS1 :まだでも(0.4)なんだっけ(0.4)雪は降ってないよね.

695. NNS3:はい? ←「感動詞型(2点)」

696.NS1 : ゆ-雪は.

697. NNS3: ゆ-ゆき? ←「単純エコー型(確認)(5点)/

698. NS1:雪.

699.NNS3:あ:、雪、はい.

700. NS1: ま-まだ-まだっすよね.

701. NNS3: うん、はい.

尾崎(1993)の分析に従えば、695行目の聞き返しも失敗とされてしまう。しかし、例 5-19において、1回目の695行目の聞き返しと2回目の697行目の聞き返しの間に、先行発話における聞き取り・意味理解の問題の解決に向けての進展が見られる。1回目の聞き返しより2回目の聞き返しの使用で問題解決に向けての進展があることから、このような聞き返し連鎖のことを「進展型」の聞き返し連鎖と呼ぶことが可能であろう。

このように見ると、これまで見た多くの例も「進展型」の聞き返し連鎖であることが

分かる。例えば、例5-16の「酢豚」の例や例5-12の「ビールの銘柄」の例などもそうである。

これらの会話例において、学習者が仮に複数回の聞き返しを利用しても、もう一方の会話参与者であるNSが「進展型」の聞き返し連鎖に対して、不自然な反応を示すことはないだろう。また、このような聞き返し連鎖は母語話者同士の会話においても自然に起こりうるものではないかと思われる。

このような場合も、研究者の都合で、「失敗」と認定するより、聴解問題の解消に向けて「部分的成功」が得られたとしたほうが日本語の会話授業における「聞き返し」指導を考える際に、より建設的ではないかと思われる。

一方、次のような同じタイプの聞き返しの連続使用の例も観察される。

例5-20 「クリスマスのイルミネーションに日本人は見に行くかどうかについて」

510.NS2 : たぶん、カップルは行く.

511. NNS1: あ=カップル:(.)カップルは°行く°? ←「単純エコー型(確認)(5点)」

512. NS2 : うん。

513. NNS1: <sup>o</sup>カップル<sup>o</sup>、 ←「単純エコー型(確認)(5点)」

514. (1.0)

515. NS2:カップル.

516. NNS1: °か-カップル° ←「単純エコー型(確認)(5点) /

517. (2.0)

518. NS2: あ: 「:::

519. NNS1: 「°カ(h)ップ(h)ル?° ←「単純エコー型(確認)(5点)」

520. (2.0)

521.NS2 : 恋人同士、

522. NNS1: あ::

523. NS2: 恋人同士

524. NNS1:おう::

例5-20は1回目の聞き返しと比べ、2回目で、焦点を絞っている点においては、進展が 見られるが、2回目以降すべて同じタイプの聞き返しが使用されているため、問題解決 が遅延されているだけでなく、コミュニケーションの流れもスムーズでないことが確認 できる。

例5-20で見たように、同じタイプの聞き返しの連続使用は、問題の解決を遅延させ、 円滑なコミュニケーションの妨げになる恐れがあると思われる。

このような聞き返し連鎖は、上記で観察した「進展型」の聞き返し連鎖と比べ、進展が見られない、観察されにくいという意味で「無進展型」の聞き返し連鎖と呼ぶことが可能であろう。

上で観察したように、一口に連鎖と言っても、連鎖の内部構造を観察してみると、聴解問題の処理における認知プロセスの特徴を反映するような連鎖や、聴解問題の全面的な解決に向けて、問題を少しずつ解決していくという連鎖、同じタイプの聞き返しの連続使用により、問題解決が遅延され、円滑なコミュニケーションが阻害されてしまう連鎖など、実に多様な連鎖パターンがあることが分かる。

連鎖パターンの構造や特徴などを詳細に分析せず、最初からそれを何かの基準に使用 するという先行研究の捉え方は、いささか性急なように思える。

研究者や現場の教師は、学習者の聞き返しが連鎖になっているということだけでそれを問題視すべきではない。問題視すべきなのは、例5-18、5-20のような同じタイプの聞き返しの連続使用である「無進展型」の聞き返し連鎖であって、例5-12、5-16、5-19のような「進展型」の聞き返し連鎖については問題視する必要はないと言える。

また、教育現場において、聞き返しや聞き返し連鎖を実際に授業において扱う際に、上記の両者を区別する必要があるであろう。「無進展型」に関しては、なぜそのような連鎖が起き、それが学習者のどのような心理的側面を反映しているかなどについて<sup>25</sup>考える必要があるであろうし、「進展型」に関しては、さらに、そこに利用されるパターンを理解・整理し、会話教育に取り込んでいく必要があるよう思える。

#### 5.5 聞き返しと聞き返し連鎖を含めた考察

#### 5.5.1 連鎖環境と非連鎖環境を含めた聞き返しの使用特徴

5.4 節においては、3 人の中国人日本語学習者の発話データに頻繁に出現する聞き返し連鎖という現象に焦点を当て、日本語能力の異なる学習者の間にどのような相違点が

<sup>&</sup>lt;sup>25</sup> 本研究では、それについて、ポライトネスの維持との関連で考察をしている。詳細は 5.4.4.2 節と 5.5 節を参照されたい。

あるか、聞き返し連鎖の形成にはどのような規則があるかなどについて考察した。

本節では、聞き返し連鎖のみならず、連鎖にならなかった聞き返しも含めて学習者の聞き返し使用の特徴を観察することにする。

実際に、5.4.2節の表 5-6 を見ると分かるように、連鎖内で使用された聞き返しの総数が87回で、全体(194回)の45.4%を占めているが、このことは同時に、連鎖にならなかった聞き返しが54.6%あることを意味している。聞き返し使用の全体像を把握するためには、聞き返し連鎖のみならず連鎖にならなかった聞き返しも含めて考察する必要がある。

なお、5.3節で指摘した3人の学習者の聞き返し使用の共通点に関する課題も本節で 考察する。

表 5-9「NNS の聞き返し連鎖のパターン」において、3 人の学習者の発話データに観察された37 例の聞き返し連鎖だけでも22 もの異なるパターンが存在することを確認し、5.4.4 節でその内部構造の特徴を分析した。

本節では、まず、表 5-9 をもとに、連鎖の1回目、2回目などにおいて、それぞれどのような聞き返しが用いられているか、その量的な特徴(表 5-12)を示したいと思う。 その上で、連鎖にならなかった聞き返しの量的特徴も含めて考察を行うことにしたい。

形式連鎖	単(訂正)	単(確認)	感動詞	言換	その他	複(説明)	複(確認)	複(繰返)
1回目	14	17	5	0	0	0	1	0
2 回目	5	18	1	7	3	3	1	1
3回目	2	5	0	1	1	0	0	1
4回目	0	1	0	0	0	0	0	0

表 5-12 聞き返し連鎖の内部構造とその量的特徴

表 5-12 を見ると分かるように、使用量そのものも少ない「複合エコー型(確認)」を除き、連鎖内において1回目の聞き返しとして利用されるものは、基本的に「単純エコー型(訂正)」「単純エコー型(確認)」「感動詞型」の3種類である。

一方、「言い換え型」「その他型」「複合エコー型(説明)」の3種類は、2回目以降でしか利用されておらず、「複合エコー型(繰り返し)」も使用量が少ないが基本的に2回

目以降でしか利用されていない。

上記の特徴は、5.4.4 節の表 5-9「NNS の聞き返し連鎖のパターン」の分析ですでに確認したことでもある。

つまり、聞き返し連鎖には、大きな傾向として、次のようなものがある。

学習者は、発話聴解上何らかの問題が生じた際に、まず「単純エコー型(訂正)」「単純エコー型(確認)」「感動詞型」のどれかを最初に利用し、その次の聞き返しで、その3種類のどれかを再び利用することも多いが、1回目の聞き返しには利用されない「言い換え型」「その他型」「複合エコー型(説明)」のどれかを2回目の聞き返しとして利用するということも少なくない。

しかし、上述した傾向は、あくまでも今回の発話データにおいて観察された 194回の聞き返しのうち、連鎖になった 84回の聞き返しの使用状況である。

全体の特徴を把握するためには、連鎖になった聞き返しの使用状況のみならず、連鎖にならなかった残り 5 割強の聞き返しの使用状況についても調べる必要がある。

なお、ここでは便宜的に連鎖になった聞き返しの使用を「連鎖環境」での使用と呼び、 連鎖にならなかった聞き返しの使用を「非連鎖環境」での使用と呼ぶ。

以下においては、非連鎖環境における聞き返しも含めた調査結果について述べることにする。表 5-13 は表 5-12 をもとに、非連鎖環境での聞き返し使用の特徴も含めてまとめたものである。

TIV	: <del></del> -	単	単	成制和	<b>⇒</b> ₩	7. 0 lih	複	複	複
T/2	式	(訂正)	(確認)	感動詞	言換	その他	(説明)	(確認)	(繰返)
	·計 1 回)	32 (%)	103 (%)	29 (%)	17 (%)	4 (%)	5 (%)	2 (%)	2 (%)
	1								
第	連鎖	14 (43. 8)	17 (16. 5)	5 (17. 2)	0(0)	0(0)	0(0)	1 (50)	0(0)
1 層	非連鎖	11 (34. 4)	62 (63. 1)	23 (79. 3)	9 (52. 9)	0(0)	2 (40)	0(0)	0(0)
	1層	25 (78. 1)	79 (76. 7)	28 (96. 6)	9 (52. 9)	0(0)	2 (40)	1 (50)	0(0)

表 5-13 連鎖環境と非連鎖環境における聞き返しの使用回数とその割合

第 2 層	7(01.0)	04(00.0)	1 (0 4)	0 (47, 1)	4 (100)	0 (00)	1 (50)	0 (100)
以降	7 (21. 9)	24 (23. 3)	1 (3. 4)	8 (47. 1)	4(100)	3 (60)	1 (50)	2(100)

なお、非連鎖環境での聞き返しとは、1回の聞き返し使用で問題解決ができた場合のことであり、2回目の聞き返しがないことから、表 5-13 にまとめる際には、連鎖環境の1回目の聞き返しと一緒に記述する。また、連鎖環境の「1回目」という用語と区別するために、両者を含めたものを「第1層」という用語で表すことにする。したがって、表 5-13 の第1層では、連鎖環境の1回目の聞き返しの回数と非連鎖環境の聞き返しの回数も同時に示されている。

このように、表 5-13 では、連鎖環境と非連鎖環境において、性質の異なる聞き返しがどのように分布しているかを示した。以下においては、表 5-14 をもとに分析を行っていく。

まず、連鎖環境において1回目の聞き返しとして多く利用されていた「単純エコー型(訂正)」、「単純エコー型(確認)」、「感動詞型」の3種類の聞き返しであるが、この3種類の聞き返しは非連鎖環境における使用も多く、連鎖環境の1回目として利用されている例と合わせると、その割合(表 5-13 の小計)は連鎖の2回目以降での使用の割合より高いことが分かる。それぞれ78.1%、76.7%、96.6%であり、この3種類の聞き返しは、全体で見ると、その主な使用環境は第1層であると言えよう。つまり、何か聴解上の問題が生じた際に、日本語学習者は、まずは上記のタイプの聞き返しのどれかを利用するという傾向がある。

また、5.3.3節で述べたように、日本語能力が異なるにもかかわらず、この3種類に関しては、3人がともに多用していたという点で共通している。

次に、聞き返し連鎖環境において、2回目以降でしか観察されなかった「その他型」「複合エコー型(説明)」「言い換え型」の3種類について観察してみよう。

「その他型」は、表 5-13 を見ると分かるように、非連鎖環境での使用例はなく、僅かに観察された 4 例がすべて連鎖環境の 2 回目以降という環境で使用されている。これは、つまり、日本語学習者にとっては、聴解上に何か問題が生じた際に、「その他型」の聞き返しが真っ先に選択され、利用されることはなく、利用されるとしても他の聞き返し選択の後で利用される。

「複合エコー型(説明)」は、表 5-13 を見ると分かるように、全体の用例数(5 例)が

少ないという点では、「その他型」と同じであるが、分布に関しては少し様子が異なるように見える。連鎖環境の2回目以降という環境では3例の使用例があるが、非連鎖環境においても2例の使用例が確認できる。僅かながら非連鎖環境での使用より連鎖環境の2回目以降での使用が多いが、5例中の3例と2例であるため、これ以上何か決定的なことを言うのは難しいと思われる。しかし、非連鎖環境での使用例を観察してみると、「複合エコー型(説明)」の産出の仕方は、それを躊躇なく積極的に利用しようという志向性での産出の仕方となっていないことが分かる。

まず、以下の例を注目されたい。

例 5-21 「日本のお酢と中国のお酢」

260. NS1 :=日本のお酢よりすっぱく(h)な(h)い?

261. NNS1:. hh 日本のすっすっぱいと中国のすっ[すっす

262. NS1: [ぱいぱいぱいが

263. NNS1:違います.=

264.NS1 :=あ-違うんだ.

265. NNS1:味が「違います.

266.NS1: 「°あ,違う°

267. NNS1: うん.

268. NS1:もっとどういうふうに濃いの?向こうの酢っていうのは.

269. NNS1: $\langle \underline{\lambda}:::\rangle$ 向こうのすっぱい::(0.8)°分からない°  $\leftarrow$  「複合エコー型(説明)」

270.NS1:°分からない。°

271. NNS1: うん::.

272.NS1:え::じゃすっ中国の:

273.NNS1:はい.

274.NS1:お酢ってどういうふうなこう:(.)味なの?

例 5-21 においては、日本のお酢と中国のお酢が話題となっている。NS1 は 260 行目で日本語のお酢より中国のお酢の方がよりすっぱいであろうと確認を求めている。それに対し、NNS1 は直接的には答えず、両国のお酢の味が違うことのみを答えている(263 行目)。その答えで満足できなかったためか、NS1 は 268 行目でさらなる質問をしてい

る。但し、268 行目では、中国のお酢という言葉を用いず、「向こうのお酢」という言葉を用いている。これに対して、NNS1 は、269 行目で、先行発話の一部である「向こうの」と「すっぱい」を繰り返したうえで、「分からない」と付け加え、「複合エコー型(説明)」の聞き返しを使用し、説明を求めている。

この例における「複合エコー型(説明)」の使用は、連鎖環境の 2 回目以降ではなく、問題源のすぐ次のターンで用いられており、その後更なる聞き返しも用いられていないため、非連鎖環境での使用として判定される。以下では、この 269 行目における「複合エコー型(説明)」の産出の特徴について検討することにしたい。

NNS1 は、問題源のすぐ次のターンで「複合エコー型(説明)」を用いているが、その産出の前に、長いフィラー(<u>え:::</u>)が用いられている。また、先行発話の一部を繰り返す部分である「向うのすっぱい::」に音の引き伸ばしがあり、それだけでなく、音の引き伸ばしの後、更に 0.8 秒ほどの間がある。そして、その後小さい声で「<sup>°</sup>分からない<sup>°</sup>」と言っている。

このように見ると、「複合エコー型(説明)」の「分からない」の部分がかなり遅延され(ターン冒頭からのフィラー、音の引き伸ばし、間)、弱められた形(小さい声)で産出されていることが分かる。

上記の例以外に、非連鎖環境での使用のもう1つの例は次のような例である。

例 5-22 「コンビニの日本料理について」

479. NNS1: コンビニの:ん::っす(0.6)::ん::日本料理.

480.NS1:日本料理,うん.

481. NNS1: あっはい, そ::ば(.)[うどん.

482. NS1 : [うどん.

483. NNS1:ん:::なんか,か,カレーライス.

484. NS1:カレーライス.

485. NNS1:っす, あ::(0.4)[おん, よん, 〈おにぎり〉.

486. NS1: [(あとは)

487. NS1:おにぎりとか?[とか.

488. NNS1: [うん

489. NS1:サンドイッチとか?

490. NNS1: $^{\circ}$ さんいち、さんいちな、な、な、な、か、な(h)に(h)? $^{\circ}$  ← 「複合エコー型(説明)」 491. NS1: $^{\circ}$ サンドイッチってあのうパ[ $^{\circ}$ ン: $^{\circ}$ と:。

492. NNS1:

[あ:::そうそうそうそう,サンドイッチはいそう

この例においては、コンビニの日本料理について話をしている。NNS1 は 479 行目からコンビニの日本料理について料理名を列挙しているが、486 行目から NS1 も自ら料理名を挙げ、話題に参加している。NS1 は 486 行目でおにぎりを、489 行目でサンドイッチを挙げている。しかし、489 行目にあるサンドイッチに対して、NS1 は「複合エコー型(説明)」の聞き返しを用いて意味説明を求めることになる。

490 行目の「複合エコー型(説明)」の聞き返しも、問題源のすぐ次のターンで用いられ、その後新たな聞き返しが利用されていないので、非連鎖環境での使用と認定されるが、ここでの産出には例 5-21 と似ている点がある。

それは、全体的に小さい声で産出されていることと、説明を求める「なに?」を産出する前に、問題源となっている言葉の繰り返しが2回行われていることである。それ以外に、話題に面白い・可笑しい要素がないにもかかわらず、笑いを伴いながら小さい声で「なに?」を産出している点も特徴的である。

小さい声で、問題源となっている言葉の繰り返しを2回も行うことは、相手に明示的に説明を求める「なに?」を産出する前に、自ら問題解決を試みようとする努力の表れであると考えられる。そして、小さい声で笑いながら「なに?」を産出することは、自己解決の試みの失敗と分からないことが顕在化することへの抵抗と考えられる。

非連鎖環境での「複合エコー型(説明)」の使用であるが、その使用に対する学習者の 躊躇、抵抗とでも言うべきものは、例 5-21 と同様に感じとれる。

このように、「複合エコー型(説明)」という聞き返しに関しては、全体の使用例がわずか 5 例しかないが、そのうちの 3 例が連鎖環境の 2 回目以降という特殊な環境での使用であり、非連鎖環境での 2 例の使用も、聞き返しそのものが何らかの方法で遅延され、弱められた形式で産出されている。このように見ると、日本語学習者は聴解で何らかの問題が生じた際に、「複合エコー型(説明)」を利用することが少ないうえに、利用するにしても、連鎖環境の 2 回目以降での利用か、非連鎖環境の場合は、様々な方法で遅延され、弱められる形での利用となる。その意味で、「複合エコー型(説明)」は、全体の使用量が少なく、連鎖環境の 2 回目以降という遅延された環境での利用しかない「その

他型」の聞き返しと似ている。

また、5.3.3 節でも述べたことであるが、日本語能力が異なるにもかかわらず、「複合エコー型(説明)」と「その他型」の2種類に関しては、3人ともその使用が少ないという点で共通している。

「複合エコー型(説明)」と「その他型」に関しては、上記のような特徴が観察されるが、聞き返し連鎖環境において、上記の2種類と同じく、2回目以降でしか観察されていない「言い換え型」はどうであろうか。

表 5-13 を見ると分かるように、「言い換え型」は連鎖環境の 2 回目以降だけでなく、非連鎖環境においても 9 回の使用が見られ、全体に占める割合が 52.9%であり、連鎖環境での使用割合より若干高い。また、「複合エコー型(説明)」(5 例)、「その他型」(4 例)と比べ、使用量も 17 例あり、比較的多く利用されている。この点も「言い換え型」と「複合エコー型(説明)」「その他型」との相違点である。つまり、連鎖環境での使用位置という点においては、「その他型」「複合エコー型(説明)」「言い換え型」は同じであったが、非連鎖環境のそれらの聞き返しの使用も含めてみると、上記のような相違点があることが分かる。

表 5-13 から得られた上記の特徴が何を意味しているのかを考察するため、それぞれ の聞き返しの使用量、主な使用環境、問題の明示化の度合いなどの特徴をまとめてみた。 表 5-14 がその一覧である。

聞き返し	機能	   全体の使用環境			
,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,	(問題をどこまで明示するか)	<u> </u>			
et\	問題の位置×、性質×	<b>奔1屋(06 6W)</b>			
感動詞	(不明)	<b>第1層 (96.6%)</b> 、第2層 (3.4%)			
単(確認)	問題の位置◎、性質△	<b>第1層 (76.7%)</b> 、第2層 (23.3%)			
中(推商)	(聞き取りか、それ以上の問題)	<b>(10.1%)</b> 、			
単(訂正)	問題の位置◎、性質◎	<b>第1層 (78.1%)</b> 、第2層 (21.9%)			
平(訂正)	(聞き取りの問題)	<b>                                     </b>			
その他	問題の位置◎、性質◎	第1層(0%)、 <b>第2層(100%)</b>			

表5-14 聞き返しの使用環境と機能

	(意味理解の問題)		
複(説明)	問題の位置◎、性質◎	第1層(40%)、 <b>第2層(60%)</b>	
(家人就少月)	(意味理解の問題)		
<b>⇒</b> 梅	問題の位置◎、性質◎	<b>第1層 (52.9%)</b> 、第2層 (47.1%)	
言換	(意味理解の問題)	<b>另 1 唐 (5 2 . 9%)</b> 、	

表 5-14 についての考察に入る前に、ここで改めて、それぞれの聞き返しが問題の位置と問題の性質を明示化する度合いの違いについて確認しておきたい。

ここでは、問題の位置と性質の両方を明示的に示している聞き返しは、そうでない聞き返しと比べ、問題の明示化の度合いが強いため、「強い聞き返し」と呼ぶことにし、 そうでない聞き返しを「弱い聞き返し」と呼ぶことにする。

連鎖環境の2回目以降でしか利用されていない「その他型」、「言い換え型」、「複合エコー型(説明)」の3種類は、問題の位置と性質を同時に明示化する「強い聞き返し」であり、1回目で多く利用されている3種類のうち、「単純エコー型(訂正)」を除く、「感動詞型」と「単純エコー型(確認)」は、問題の性質まで明示化しない「弱い聞き返し」となる。「単純エコー型(訂正)」は、問題の位置と問題の性質も同時に示しているため、1回目で多く利用されている聞き返しの中でも若干性質が異なっていることが分かる。

このような見方で表5-14を観察してみると分かるように、3人とも多く利用していた「単純エコー型(訂正)」、「感動詞型」、「単純エコー型(確認)」は、「単純エコー型(訂正)」を除き、すべて「弱い聞き返し」であり、3人ともあまり使用していなかった「その他型」と「複合エコー型(説明)」は、ともに「強い聞き返し」である。

上記の2種類の「強い聞き返し」は、全体的に量が少ないうえに、使用の位置も連鎖環境の2回目以降という環境での使用が多く、そういう意味で非常に限定的な使い方となっている。

しかし、なぜ問題の性質を明示化しない「弱い聞き返し」は全体的に使用量が多く、 使用の位置も広範囲にわたるのに対して、問題の性質を明示化する「強い聞き返し」は 全体的に使用量が少なく、使用の位置も限定的なのであろうか。

次節では、この問題について、第4章でも分析に利用したCS使用の制約と原則(表4-7)を用いて分析を進めることにする。

# 5.5.2 聞き返しの使用に関わる CS 使用の制約と原則

第4章で実際のコミュニケーションにおいて、何らかの発話の一部として実行される 発話ストラテジーの使用には次のような制約があることを述べた。

	明瞭性	発話内容をできるだけ明瞭なものにする
外的制約	経済性	できるだけ発話の労力を少なくしようとする
	規範性	社会的な発話では丁寧さを保つなど
内的制約	処理可能性	話者がその発話を処理できるかどうかの制約

表 5-15 CS 使用の制約と原則(表 4-7 の再掲)

第4章の考察は、学習者が発話産出上の問題を処理するために使用する「発話ストラテジー」についてのものであったが、発話聴解上の問題を処理するために利用される「聞き返し」も、実際のコミュニケーションにおいて何らかの発話の一部として実行される以上、やはり上記のような制約を受けることになるであろう。

このように見ると、問題の性質を明示化しない「弱い聞き返し」が全体的に使用量が多く、使用範囲も広いのに対し、問題の性質を明示化する「強い聞き返し」が全体的に使用量が少なく、使用範囲も狭いという現象は、表5-15にあるコミュニケーションの「明瞭性」に反する現象であると言えるであろう。

もちろん、5.4.4節で述べた学習者の聞き返し連鎖構造に関する分析において、「単純エコー型(訂正)」を先に用い、その後「言い換え型」、「その他型」、「複合エコー型(説明)」のどれかを利用するという「聞き取り」の問題→「意味理解」の問題という形で展開されているものがある。そのような場合は、いわば聴解問題における認知処理プロセスにしたがって聞き返しが使用されるものであり、「単純エコー型(訂正)」と「言い換え型」、「その他型」、「複合エコー型(説明)」なども、すべて問題の性質まで明示化している「強い聞き返し」であるため、「明瞭性」も犠牲にしていない。

しかし、上記のような例は、全体としては少数であり、聞き返し連鎖においては、「弱い聞き返し」である「感動詞型」、「単純エコー型(確認)」によって開始される連鎖の方が多く、非連鎖環境の使用においても、「単純エコー型(訂正)」より「単純エコー型(確認)」のほうが多い。

さらに、以下の例5-23、5-24のように、「意味理解の問題」が生じているにもかかわ

# 第5章 接触場面における日本語学習者の聞き返しストラテジーの使用

らず、最初から最後まで「意味理解の問題」に特化した「強い聞き返し」を使用しない 例も多く見られる。

例 5-23 「英語が得意かどうかについて」(例 5-18 の再掲)

298. NS1:英語:(.)は得意ですか?

299. NNS1: suとくい? ←「単純エコー型(確認)」

300. NS1:うん.

301. (1.0)

302.NS1:英語.

303. NNS1: 英語 (0.4) 私? ← 「複合エコー型(確認)」

304. NS1:うん.

305. (2.0)

306. NNS1: 英語、とくい?¥(tokaなんかなんか)¥hhh. ←「単純エコー型(確認)」

307. NS1:いや::ええとね(.)え=英語は好きですか?

308. NNS1:あ::::す-すき.

例5-24 「クリスマスのイルミネーションに日本人は見に行くかどうかについて」 (例5-20の再掲)

510. NS2: たぶん、カップルは行く.

511. NNS1: あ=カップル:(.)カップルは°行く°? ←「単純エコー型(確認)(5点)」

512.NS2: うん。

513. NNS1: °カップル°、 ←「単純エコー型(確認)(5点)」

514. (1.0)

515. NS2:カップル.

516. NNS1: °か-カップル° ←「単純エコー型(確認)(5点)」

517. (2.0)

518.NS2:あ:[:::

519. NNS1: [°カ(h)ップ(h)ル?° ←「単純エコー型(確認)(5点)」

520. (2.0)

521. NS2: 恋人同士、

522. NNS1: あ::

523. NS2: 恋人同士

524. NNS1:おう::

例5-23、5-24を見ると分かるように、NNSの1回目の聞き返しの使用から、NNSの会話相手であるNSがNNSの遭遇している問題の性質に気づくまでかなりのターンが費やされていた。これは、NNSがそれまでに利用していた「聞き返し」が「明瞭性」にかけているものであるということが要因として考えられる。

この2例において、NNSが問題源のすぐ次のターンにおいて「強い聞き返し」を使用していれば、おそらく上で見たような展開にはならなかったであろう。

しかし、学習者はそうはしなかった。学習者においては、「強い聞き返し」よりも「弱い聞き返し」の方を優先的に志向する者がいるようである。

接触場面において、発話聴解上、何らかの問題が生じ、聞き返しを用いてその問題を解決しなければならない時に、学習者は「明瞭性」の高い「強い聞き返し」よりも「明瞭性」に欠ける「弱い聞き返し」を優先的に利用する傾向は、何を意味しているのであろうか。学習者は「明瞭性」を犠牲にし、何を重視したのであろうか。

筆者は、学習者は「明瞭性」を犠牲に、「経済性」と「規範性」を重視したのではないかと考える。

まず、「経済性」についてであるが、「経済性」とは、できるだけ少ない労力で大きな効果を得ようとするものである。この観点から見れば、「強い聞き返し」は、問題の位置と問題の性質などを言語的に表現しなければならないのに対し、「弱い聞き返し」は問題源の繰り返しや「うん?」などのような小さい手段を用いれば済むため、学習者にとってはより「経済的」であると言えるかもしれない。また、分からない言葉であっても、言葉を組織し、明示的に説明を求めるのではなく、問題源の繰り返しだけで問題の言葉の意味を教えてもらえるのであれば、それは明らかに「強い聞き返し」より「経済的」であろう。

次に、「規範性」について考えよう。「規範性」は「社会的な発話としての丁寧さを保つ」というものであるが、ここでは第4章と同じように、「ポライトネス」の観点からこの問題を捉えたい。

「規範性(ポライトネス)」の観点から見れば、「強い聞き返し」である「その他型」

と「複合エコー型(説明)」を用いると、学習者の遭遇している問題が単なる「聞き取りの問題」ではなく、相手の用いている言葉に理解不能なものがあったことを顕在化してしまうが、「弱い聞き返し」である「感動詞型」や「単純エコー型(確認)」はそもそも問題の性質を明示化しないという性質があるため、「意味理解の問題」がすぐに顕在化されることはない。

特に聞き返しは、それを使用した時点で相手発話の聴解に関して何らかの問題が生じたことを示すことになるため、問題の発生が聞き返しの使用によって顕在化された以上、その問題をめぐって、会話参加者双方が今までのコミュニケーションの流れを止め、その問題に関して様々な交渉をしなければならない。

その様々な交渉とは、少なくとも次の2点が含まれると考えられる。1つ目は、如何に その問題を速く解決し、元のコミュニケーションに戻るかという交渉、もう1つは、そ の問題を起こした責任が会話参加者のどちらかにあるかということに関する交渉であ る。

実際、日本人母語話者同士の会話においても、「それってどういう意味ですか」のような「強い聞き返し」を利用する際に、「すみません」などの「謝罪」の言葉と一緒に用いられることが容易に想像できるし、聞き返しをされた側も、「あ、すみません、それは~という意味です」のように、「謝罪」の言葉を伴って聞き返しに対する応答を行うこともよくあるであろう。

聞き返しを使用することで、上記のようなことに関して交渉をしなければならないことが会話参与者の間に共通概念としてあるのならば、何か問題が発生し、どうしても聞き返しを用いて問題の顕在化をしなければならない際に、なるべく問題解決が行われやすく、かつ会話の流れへの影響が小さい、会話双方のPFへの侵害が少ないなどの利点がある聞き返しを用いたほうが何かと都合が良いであろう。

以上のようなことが、問題の性質を明示化しない「弱い聞き返し」が全体的に使用量が多く、使用範囲も広いのに対し、問題の性質を明示化する「強い聞き返し」が全体的に使用量が少なく、使用範囲も狭いという現象の要因の1つとして考えて良いと思われる。

しかし、上記のような現象がある中で、1つ反例とも捉えられる現象がある。 それは、「言い換え型」聞き返しの使用である。

「言い換え型」聞き返しは、問題の位置と問題の性質を同時に明示化する「強い聞き

返し」であり、しかも「単純エコー型(訂正)」のような「聞き取りの問題」を明示化するものではなく、「意味理解の問題」が生じたことを明示化するものである。それにもかかわらず、その使用量は、同じく「意味理解の問題」を明示化する「強い聞き返し」である「その他型」と「複合エコー型(説明)」より多く、使用の範囲も第2層よりも第1層のほうが多い。

この現象は一見反例のように見えるが、本研究で挙げている「ポライトネス」という 規範性を想定すれば、今までの説明の反例にならないことが分かる。なぜならば、「言 い換え型」は、「複合エコー型(説明)」、「その他型」と同じように、「意味理解の問題」 を顕在化してしまうのであるが、「複合エコー型(説明)」、「その他型」と異なる点もあ るからである。

「複合エコー型(説明)」、「その他型」は、それを使用することで、相手発話に対して「分からない」ことを顕在化してしまう。それに対して、「分からない」ことを示すのではなく、理解上何らかの問題は生じたものの、「ある程度の理解はできた」ということを示すことができるのが「言い換え型」の聞き返しである。

そうであるならば、互いのPFへの侵害度という点において、話し手自身に対しても、 会話相手に対しても、「あなたの言っていることが私には分からない」ということを顕 在化してしまう「複合エコー型(説明)」、「その他型」よりははるかに低いであろう。

しかし、それを使用するためには、ある程度先行発話に対する理解とその理解を言い換えるための日本語能力が必要であり、比較的高い日本語能力が要求されるのである。

つまり、「処理可能性」という点において、「言い換え型」は日本語能力への要求度が 高いストラテジーだと言える。

この点は、「言い換え型」が、上級学習者NNS3と日本語能力の伸びが大きかったNNS2の聞き返し使用に比較的多く確認され、日本語能力の伸びが小さかったNNS1の聞き返し使用にはあまり確認できなかったことの理由となるであろう。

尾崎(2001)では、学習者の聞き返し使用において、聴解問題が起きているにもかかわらず、あえて聞き返しをしない、つまり「聞き返しの回避」という現象があることを指摘し、以下のように述べている。

「聞き返し」回避の方略を分析し、「聞き返し」そのものを回避しようとする者、 「分からない」という「聞き返し」表現を避けようとする者がいることを報告し た。このことは、自己の日本語能力不足を表沙汰にしたくないというL2話者の意識を反映するものではないかと考えられる。もしそのような意識があるとすれば、「聞き返し」のタイプと表現形式には心理的に使用しやすいものと使用しにくいものとがあり、使用にも優先順位があるかもしれない(p.88)。

接触場面において、日本語母語話者と比べ、日本語学習者の方が日本語能力的により低い立場にあることは一般的であるが、しかし、学習者の立場から考えてみれば、母語話者の前で少しでも「日本語ができる」ことをアピールすることの動機付けは十分にあると思われる。なぜなら、日本という環境において、日本語を勉強している学習者は、言語少数派であり、社会的に弱い立場にある。アルバイトにしても、進学試験にしても、仕事にしても、日本語能力の高低が常に評価される対象であるし、その評価は、彼らの今後の日本での生活に大きく影響する。

そのような環境下において、日本語学習者が自分の日本語能力の不足を隠し、少しで も日本語ができることを見せようという意識を持つのは当然のことであろう。

尾崎(2001)の「もしそのような意識があるとすれば、「聞き返し」のタイプと表現形式には心理的に使用しやすいものと使用しにくいものとがあり、使用にも優先順位があるかもしれない」という指摘は、非常に示唆に富む。

本章のこれまでの分析で見てきたように、接触場面において、発話聴解上の問題を解決するために学習者は様々な質の異なるタイプの聞き返しを利用するが、それらは決して均等に利用されるのではなく、偏りがある。

その偏りは、日本語能力の高低という要因に影響されるものもある一方で、日本語能力を問わず、3人に共通して見られる偏りもある。

また、聴解問題の解決における認知プロセスの特徴を反映するような階層的な聞き返し使用もあるし、問題の性質までを明示化する「強い聞き返し」より問題の性質を明示化しない「弱い聞き返し」の方が優先的に使用されるという偏りもある。

上で見た様々な偏りも、尾崎(2001)で示唆されていることの一部であろう。

#### 5.6 学習者の聞き返し使用の変化に関する質的分析

前節までで、時間軸に沿った学習者の聞き返し使用の量的変化や、日本語能力の異なる学習者の聞き返し使用に見られる相違点と共通点などについて分析したが、本節では、

時間軸に沿った聞き返し使用の質的変化について述べる。

学習者の聞き返し使用に形式的にどのような変化が見られたか、そのような変化があったのはなぜかなどについて例をあげながら見ていきたい。

学習者の聞き返し使用に関しては、NNS2の「感動詞型」聞き返しの使用と、NNS3の「聞き返し連鎖」の使用に特徴的な変化が見られた。

以下、それぞれについて見ていく。

### 5.6.1 NNS2 の「感動詞型」聞き返し使用に見られる変化

「感動詞型」聞き返しは、感動詞や応答詞などを用いた聞き返しである。例えば、「うん?」や「はい?」のような応答詞や、「え?」などの感動詞などがそれにあたる。さらに、単独の「なに?」を用いたものもある。

「感動詞型」聞き返しは、日本語能力の高低を問わず、3人ともよく使用する聞き返しの1つで、使用の位置も第1層(連鎖環境の1回目と非連鎖環境)での使用がほとんどである。

使用量に関していえば、3人とも多く使用していたという点で共通しているが、上で 挙げた具体的な形式のどれを使用するかに関しては、異なりがある。

NNS1 は、5 回の会話において感動詞型を 11 回使用しているが、「なに?」と「はい?」と「うん?」はそれぞれ 0 回、1 回、1 回の使用であるのに対し、「え?」は 9 回使用している。

NNS2 は、5 回の会話において感動詞型を 13 回使用しているが、「なに?」と「はい?」と「え?」はそれぞれ 1 回、0 回、1 回であった。それに対して、「うん?」の使用は 10 回もあった。上記以外に、中国語の「感動詞型」聞き返しと思われる「あん?」の使用も 1 回あった。

NNS3 は、4回の会話において感動詞型を5回しているが、「なに?」が1回で、他の4回はすべて「はい?」であった。

上記のような使用の相違は何によるものなのかに関しては、更に検討する必要があるが、「感動詞型」聞き返しの使用を縦断的に観察してみると NNS2 の使用に変化が見られた。それは次のような変化であった。

上記で述べたように、NNS2 は基本的に「うん?」を中心に使用しているが、最初から「うん?」を多く使用しているわけではない。その使用状況を表 5-16 にまとめた。

時期	形式	回数
5 月	あん?	1 回
7月		0 回
9月	うん?・なに?	2回・1回
11 月	うん?・え?	7回・1回
1月	うん?	1 回

表 5-16 時間軸に沿った NNS2 の感動詞型聞き返しの使用特徴

表 5-16 を見ると分かるように、NNS2 は 5 月期と 7 月期の会話においては、「うん?」を使用した「感動詞型」聞き返しは 1 回もなかった。9 月期の 3 回目以降から「うん?」を使った「感動詞型」聞き返しの使用が頻繁になってきたのである。また、そもそも 9 月期以前は、「感動詞型」聞き返しそのものの使用量も非常に少なかった。

では、NNS2 が 9 月期以前はどのようなものを使っていたかというと、それは次の例のような「あん?」を使った「感動詞型」聞き返しであった。

例 5-25 「先生の特徴について」

238. NS1:ちょっとあれなんだよ[あのう,ひとりだけちょっと浮いてるんだよ.

239. NNS2: [hehehe

240. NNS2: あん? ←「感動詞型」

241. NS1: うい-ういているっていうのはね,

242. NNS2: うん::

NNS2 の留学先の大学の先生について話しているところであるが、たくさんいる先生の中で1人だけ非常に個性の強い先生がいることについて NS1 は、「浮いている」という言葉を使って表現している。

しかし、先生が「浮いている」という言葉が NNS2 にとってあまりに斬新すぎた言葉なのか、それに対して、「あん?」と言って聞き返しを行っている。

そして、それを受けて、NS1 は 241 行目で、「浮いている」という言葉についての説明を開始する。

「あん?」を使った「感動詞型」聞き返しは、日本語にはないとは言い切れないが、 友人同士の場合でもよほどの状況でない限り、それを使用しないであろうし、上記の例 のように、初対面の会話(上記の会話は5月期の1回目の会話)において、相手の発話に 対して、大きな声で「あん?」というのは、ぶっきらぼうな印象を与えてしまう恐れが あると思われる。

しかし、中国語においては、上記の「あん?」を使った「感動詞型」聞き返しは、初 対面の会話であっても、同世代の相手なら使用しても特に問題のないものである。

NNS2 は、上記のような「あん?」を使った「感動詞型」聞き返しに関する日中両言語における使用の差異に気づかずに、使用したのではないかと思われる。

しかし、その使用も5月期の1回目の会話のみで、その後は、「うん?」を使った「感動詞型」聞き返しを多用するようになった。

このように、NNS2 は 5 月期 1 回目の会話の際に、中国語の聞き返しであると思われる「あん?」を使った「感動詞型」聞き返しの使用があったが、2 回目以降はその使用は見られなくなり、その代わりに、日本語としても自然な「感動詞型」聞き返しである「うん?」を多用するという使用の変化が見られた。

用例が少ないうえに、1人の学習者にだけ観察された現象であるため、一般化することはできないと思われる。

しかし、上記のような変化が見られたのは、NNS2 が滞日中において、日本語母語話者がよく使用する「感動詞型」聞き返しに「あん?」を使ったものが少なく、「うん?」などを使ったものが多いことに気づき、その後、使用のスタイルを変更したのであろうと推測される。

一方で、縦断的研究ではないが、堀内(2011)にも中国語を母語とする日本語学習者が「ああ?」を使った「感動詞型」聞き返しを使用したことで、会話相手の日本人に「相手に怒られたように感じた。びっくりした。」(堀内 2011、p.318)との印象を抱かせたことを報告している。堀内(2011)で挙げられている例は次のようなものである。

#### 例 5-2626

NS16: じゃあ 先週は「 $\triangle \triangle \triangle$  (映画のタイトル)を」見に行ったんですが( $\uparrow$ )

NNS6: {NS の発話が聞き取れず} **ああ**(↑) {かなり大きな声で}

<sup>26</sup> 例の書式は堀内(2011、p.318)の書式にしたがっている。

この例は、中級学習者の聞き返し使用の問題点として挙げられた例である。そして、 その箇所について、会話収録後のフォローアップインタビューで確認したところ、学習 者の NNS6 は、不適切な聞き返しをしたとは思っていなかったという。

「ああ?」と「あん?」は、「あ?」で終わるか、「ん?」で終わるかで形式上、若干の相違はあるものの、母音の「あ」で始まっていることで共通している。また、初対面同士の会話では使用されにくいという点も同じである。しかし、どちらも中国語の会話においては、それほど問題にならないものである。

堀内(2011)の研究は横断的な研究であるため、中国語を母語とする日本語学習者 NNS6 がその後も相変わらず「ああ?」の「感動詞型」聞き返しを使い続けているのか、それとも本研究で見たように、日本人との接触経験を重ねていくうちに、中国語の聞き返しであると思われる「ああ?」の使用から日本語としても自然な「感動詞型」聞き返しである「うん?」「え?」「はい?」の使用へとシフトしていったのかは不明である。

中国語を母語とする日本語学習者すべてが同じようにこのような不適切な「感動詞型」聞き返しを使用するとは限らないが、本研究以外でも同じような現象を報告している研究がある以上、上記で述べたように、「あ」系「感動詞型」<sup>27</sup>聞き返しに対して、日本語と中国語の両言語では、容認度が異なることがある点を意識されるべきであろう。また、中国語を母語とする日本語学習者の日本語教育を考える際に、その点についての注意喚起を行う必要があるであろう。

# 5.6.2 NNS3の「聞き返し連鎖」の使用に見られる変化

上記のような「感動詞型」聞き返し使用に見られた NNS2 の使用変化以外に、NNS3 の

27 興味深いことに、日本語の会話では「あん?」「ああ?」の2つのみならず、「はあ?」を使っ

た「感動詞型」聞き返しも特殊な場面を除き、一般的に望ましくないものとされる。「はあ?」にあたる中国語の聞き返しはないが、「あん?」「ああ?」「はあ?」の 3 つは、母音の中で口の開きが最も大きい「あ」が用いられている点で共通しているため、この 3 つを「あ」系感動詞型聞き返しと呼ぶことが可能であろう。それらに下降調のイントネーションをつけるか、上昇調のイントネーションをつけるかで、機能が異なってくることは容易に想像できる。例えば、下降調の場合、「ああ  $\downarrow$  」「 5 」」「は 5 」の 5 つのは理解や感心(+理解、+感心と示すことが可能)を表すが、上昇調の場合は、理解や感心をしていないこと(-理解、一感心)を表すことになる。しかし、後者に関しては、日本語では、一般的に使用されにくいものであるが、中国

語では、理解や感心を示す前者はもちろんのこと、後者の場合でも一般的に使用されている。 この違いは、単なる偶然か、あるいは言語文化による違いなのかは不明であるが、非常に興味 深い現象であるため、今後さらに探求をしていきたい。

「聞き返し連鎖」の使用にも変化が見られた。

聞き返し連鎖とは、5.4節で述べたように、先行発話に対する聞き取り・意味理解の問題が生じた際に、1回の聞き返しだけで問題の全面的な解決ができず、2回以上の聞き返しを使用することによって問題解決を試みるものである。

NNS3 の聞き返し連鎖の使用にどのような変化が見られたかを見るために、以下において、まず NNS3 の使用したすべての聞き返し連鎖のパターンを時間軸に沿って示す。

5月期の会話:2回の聞き返し、連鎖は0回

単体:単純エコー型(訂正)1回と感動詞型1回

7月期の会話:8回の聞き返し、連鎖は3回

単体:単純エコー型(確認)3回、単純エコー型(訂正)4回、その他型1回、

連鎖:単純エコー型(訂正)→単純エコー型(訂正)

単純エコー型(訂正)→単純エコー型(確認)

単純エコー型(訂正)→その他型

9月期の会話:13回の聞き返し、連鎖は3回

単体:単純エコー型(確認)5回、単純エコー型(訂正)1回、感動詞型1回、 言い換え型6回、

連鎖:単純エコー型(確認)→単純エコー型(確認)→言い換え型

単純エコー型(確認)→言い換え型

単純エコー型(確認)→言い換え型

11月期の会話:16回の聞き返し、連鎖は4回

単体:単純エコー型(確認)8回、単純エコー型(訂正)2回、感動詞型2回、

言い換え型3回、その他型1回、

連鎖:感動詞型→単純エコー型(確認)

感動詞型→単純エコー型(確認)

単純エコー型(訂正)→単純エコー型(確認)

単純エコー型(確認)→単純エコー型(確認)→言い換え型

上記のように、NNS3の聞き返し連鎖の使用に、2回以上使用される聞き返し連鎖のパターンは3パターンである。聞き返し連鎖の例が10例しかない中において、2回以上同じ連鎖パターンが観察されるということは、それらのパターンは比較的に安定して用いられているということであろう。

以下、それぞれのパターンの特徴について見ていく。

まず、「単純エコー型(訂正)→単純エコー型(確認)」というパターンであるが、このパターンは、2回目の会話と4回目の会話においてそれぞれ1回ずつ観察されている。なお、この連鎖が起きた際には、以下の例5-27のようなことが行われている。

例 5-27 「単位の話ついて」

502. NS1:だいたい何単位ぐらい考えているんですか?

503. (0.8)

504. NNS3: なんたい? ←「単純エコー型(訂正)」

505.NS1:何単:位.

506. NNS3:何単位?e::今年は 60 単位. hehe= ← 「単純エコー型(確認)」

つまり、聞き取れなかった部分について、NNS が聞き取れた範囲内の音をそのまま繰り返し、そして、NNS が先行発話を正確にエコーできていないのを見て、NS が問題個所をもう一度正確に繰り返す。それによって NNS は 2 回目の聞き返しでは、正確にエコーすることになる。

次に、「単純エコー型(確認)→言い換え型」のパターンもよく利用されている。

このパターンは、1 回目と 2 回目の会話には観察されなかったが、3 回目の会話の際に 3 回観察されており、さらに、 $4^{28}$ 回目の会話の際にも 1 回の使用が観察される。

例 5-28 の 209 行目は、例 5-27 の 504 行目のような先行発話に対する不正確な繰り返しがない。そのため、NS は 210 行目で「うん」ということで確認を与え、そして、2 回目の聞き返しとして、問題箇所に対する NNS 自身の理解(授業ですか?)を述べることで、

<sup>28 4</sup>回目の会話は、「単純エコー型(確認)→単純エコー型(確認)→言い換え型」というパターンであり、一見異なるようであるが、「単純エコー型(確認)→言い換え型」という部分が含まれているので、似たパターンとして整理している。

#### 第5章 接触場面における日本語学習者の聞き返しストラテジーの使用

問題解決を試みる。

例 5-28 「発表が必要なクラスについて」

204. NS1: hh いや(0.8)だいたいそんで::,あれっすか,(0.8)まあゼミ:があって,他に

205 なんか発表とか(1.6)してるクラスってあ-ありますか?

206. (0.8)

207. NNS3: °はい°

208. NS1:発表が必要なクラスって.

209. NNS3: 発表必-要なクラス, ←「単純エコー型(確認)」

210. NS1 : うん.

211. NNS3:e::, 授業ですか? ←「言い換え型」

212. NS1 : うん.

213. NNS3: ほか::, はありません, ゼミ, ゼミだけ.

更に、次のような「感動詞型→単純エコー型(確認)」というパターンも2回以上の使用が観察された。

このパターンは、2回とも4回目の会話での使用であった。

このパターンは、次の例 5-29 のように、NNS がまず「感動詞型」を用いて、問題の発話の繰り返しを促し、そして、それを受け、NS が問題源となる発話の部分を繰り返す。最後に NNS がもう一度問題源となる発話の部分を上昇イントネーションで繰り返し、確認を求めることで問題解決を試みるものである。

例 5-29 「きゅうりをどう食べるかということについて」

 $69. \, \text{NS1} := 500 \, \text{s} \, (0.6) \, \text{s} \, \text{keroth} \, (0.4) \, \text{s} \, \text{keroth} \, \text{s} \, \text{s} \, \text{s} \, \text{s}$ 

70. NNS3:はい? ←「感動詞型」

71. NS1:きゅうり.

72. NNS3: きゅうり? ←「単純エコー型(確認)」

73. NS1 : うん.

74. NNS3: あ:, きゅうり, [あ:はい.

76. NS1: [炒めますか?ehe.

77. NNS3: あ::, 食べます.

上記の3種類の聞き返し連鎖パターンはどれも2回以上観察されており、NNS3にとっては安定的に使用している聞き返し連鎖のパターンであると言えよう。

これまで観察した NNS1 と NNS2 の CS 使用に見られた変化は、NNS1 の「間接的アピール」発話ストラテジーの使用であれ、NNS2 の「感動詞型」聞き返しの使用であれ、基本的にある1種類の CS 使用の内部に見られる変化であったのに対し、NNS3 の聞き返し連鎖使用に見られる特徴は、ある1種類の CS が時間の経過にしたがって、形式が変わったというものではなく、問題解決に2つ以上の聞き返しが必要な際に、その2つ以上の聞き返しをどのように配置するかということに関する特徴である。

ここで特に注目したいのは、上記3種類の聞き返し連鎖パターンの出現時期である。

「単純エコー型(訂正)→単純エコー型(確認)」というパターンは、7月期と11月期 「単純エコー型(確認)→言い換え型」というパターンは、9月期と11月期 「感動詞型→単純エコー型(確認)」というパターンは、11月期

NNS3 が比較的よく利用する 3 種類の聞き返し連鎖パターンの出現時期を見ると分かるように、NNS3 は、時間の経過とともに、最初に使用した連鎖パターンも残しつつ、少しずつ新しい連鎖パターンも使用するようになってきたということが見てとれる。

上記のような使用特徴が観察されたのは、NNS3の日本語能力の変化という点とどう 関係するかは不明であるが、1回の聞き返しだけでは全面的な問題解決ができず、複数 回の聞き返しを利用しなければならない際に、問題の性質などによって、その複数回の 聞き返しをどのように配置するかに関して、ある種の「言語使用のかたまり」として滞 日期間中に習得したのではないかと思われる。

日本語学習者の日本語習得に関する研究では、従来はある特定の文法項目に焦点を絞ってその習得状況を見ていくというタイプの研究が多かったが、山内(2004)では、最初からある特定の文法項目を絞らず、Nグラム<sup>29</sup>という手法を用いて、KYコーパス<sup>30</sup>にあ

<sup>&</sup>lt;sup>29</sup> N グラム統計とは、「言語テキストの中の、任意の長さの文字列の出現頻度を知ることができる手法」のことである(山内 2009、p. 19)。詳細は山内(2009)を参照されたい。

<sup>&</sup>lt;sup>30</sup> KY コーパスは、90 人分の日本語学習者の OPI インタビュー(Oral Proficiency Interview)を 文字化したデータである。90 人の内訳は、英語母語話者 30 人、韓国語母語話者 30 人、中国語

る学習者の発話データにおいて出現頻度の高い文字列を抽出することで、日本語能力の 異なる学習者の言語使用の様々なパターンの抽出に成功している。一例を挙げると、例 えば、中級話者が頻繁に使用している4文字以上の文字列の第1位は「はいはい」であ るのに対し、上級話者は「ちょっと」であり、超級話者は「んですけ」であるという。 このように、日本語能力の差によって、それぞれよく使用するパターンとしての「言語 のかたまり」というものが異なっていることが分かる。

本節で見た学習者 NNS3 の聞き返し連鎖の使用パターンは、ある文法項目の使用に関するパターンではなく、聴解問題が生じた際における言語使用のパターンであるが、このような言語使用のパターンについても、今後は日本語能力の高低という観点などから考察をしていく必要があると思われる。

#### 5.7 第5章のまとめ

第5章では、学習者の聞き返し使用に焦点を当て、次の2つの課題について取り組んだ。

- (1) 第二言語習得環境にいる中上級日本語学習者の聞き返し使用が、滞日期間が長くなるにつれて、量的・質的にどのように変化するか。
- (2) 中級学習者と上級学習者の聞き返し使用にどのような相違点や共通点があるか、またそれはどのような理由によるものか。

まず、研究課題(1)については、次のようなことが明らかとなった。

量的には、滞日期間が長くなるにつれ、3人の日本語学習者の聞き返し使用が減少するという現象は見られなかった。会話の時期によって使用量が多くなったり少なくなったりしており、時間軸に沿った量的な使用傾向は見られなかった。

ただし、量的に見て、日本語能力の高い学習者ほど聞き返しの使用回数が少なく、そして、日本語能力の伸びが大きかった学習者の聞き返しの使用が、数量的にも言語形式的にも上級学習者のそれと近づいてきていることが分かった。特に、「言い換え型」の聞き返し使用が特徴的であった。

母語話者 30 人で、更にそれぞれ 30 人の内訳は初級話者 5 人、中級話者 10 人、上級話者 10 人、 超級話者 5 人となっている(山内 2009、p. 16)。詳細は山内(2009)を参照されたい。 時間軸に沿った聞き返し使用の質的変化に関しては、NNS2 の「感動詞型」聞き返しの使用と、NNS3 の「聞き返し連鎖」の使用に特徴的な変化が見られた。

NNS2 は 5 月期 1 回目会話の際に、中国語の聞き返しであると思われる「あん?」を使った「感動詞型」聞き返しがあったが、2 回目以降はその使用は見られなくなり、日本語としても自然な「感動詞型」聞き返しである「うん?」を多用するようになった。

これは、NNS2が滞日中において、日本人がよく使用する「感動詞型」聞き返しに「あん?」を使ったものが少なく、「うん?」などを使ったものが多いことに気づき、その後、使用のスタイルを変更したと考えられる。

また、NNS3 の聞き返し連鎖の使用に見られる変化は、時間の経過とともに、最初に使用した連鎖パターンも残しつつ、少しずつ新しい連鎖パターンも使用するようになっていったというものであった。

このような変化は、1回の聞き返しだけでは全面的な問題解決ができず、複数回の聞き返しを利用しなければならない際に、問題の性質などによって、その複数回の聞き返しをどのように配置するかに関して、ある種の「言語使用のかたまり」として滞日期間中に習得したのではないかと分析した。

次に、研究課題(2)については、以下のようなことが明らかとなった。

まず相違点についてであるが、全体的に日本語能力の高い学習者ほど聞き返しの使用 回数が少なく、聞き返しの使用形式においては、特に「言い換え型」聞き返しの使用に 相違点が見られた。

最初から日本語能力の高いNNS3と日本語能力の伸びが大きかったNNS2の聞き返し使用には、「言い換え型」の使用も多く見られるのに対して、日本語能力の変化が小さかったNNS1の聞き返し使用にはあまり見られなかった。

これは、「言い換え型」聞き返しは先行発話に対するある程度の理解とその理解を自分の言葉で表出する力が必要となるため、より高い日本語能力を求められるからであると分析した。

この点は、学習者の単体での聞き返しの使用のみならず、聞き返し連鎖の使用にも表れている。聞き返し連鎖をいかに終了させ、元のコミュニケーションの流れに戻るかという点において、日本語能力の高い学習者は「言い換え型」も多用していたが、日本語能力の低い学習者は「言い換え型」の使用はあまりなく、「単純エコー型(確認)」を多用していた。

聞き返し連鎖に関連して、次のような相違点もあった。日本語能力の高い学習者は、連鎖になっても2回目の聞き返し使用で問題解決につながることが多いのに対して、日本語能力の低い学習者は3回目の聞き返しを使用して初めて問題解決につながる例も多く、中には4回目の聞き返しを使用した例もあった。

このことは、日本語能力の低い学習者が1回の聞き返しだけでは問題解決ができず、 複数回の聞き返しを利用しなければならないときも、効率的な聞き返しを利用できない ことを示唆しており、日本語教育の現場においてもこの点については注意すべきである と指摘した。

次に共通点についてであるが、3人とも「問題の性質」を明示化しない「弱い聞き返し」である「単純エコー型(確認)」と「感動詞型」を多用し、「問題の性質」まで明示化する「強い聞き返し」の使用が少ないことを指摘した。

これは、学習者が聴解問題に遭遇し、複数ある聞き返しの中からどのような聞き返し を選択するかに関して、コミュニケーションにおける「明瞭性」の原則を犠牲に、「経 済性」と「規範性(ポライトネス)」を重視した結果であると分析した。

また、聞き返し連鎖に関する分析においては、日本語能力を問わず、どの学習者も、 聞き返し連鎖の中で多くの聞き返しを使用していた。

そして、聞き返し連鎖の構造分析において、聞き返し連鎖内における聞き返しの用いられ方には一定の階層があることが分かった。その階層とは、聴解問題の解決における認知処理のプロセス、つまり、聞き取りの問題を先に解決し、その次に意味理解の問題を解決するというプロセスを反映した階層である。それ以外に、聞き返し連鎖には、連鎖内の異なる段階にそれぞれ異なる聞き返しを用いることで、問題を少しずつ解決していく「進展型」の連鎖パターンもあれば、同じ性質の聞き返しを用いて、会話参加者を混乱させ、問題解決を遅延させてしまう「無進展型」の連鎖パターンもあることが分かった。上記の2種類の連鎖パターンは区別する必要があり、特に前者に関しては、その仕組みを整理し、教育現場に取り込んでいく必要があると述べた。

# 第6章 全体的考察

本研究では、接触場面における中国人日本語学習者のCS使用の特徴を捉えるために、時間軸に沿った使用の変化(量的な変化、質的な変化)や、日本語能力の異なる学習者のCS使用における相違点と共通点などの観点から分析してきた。

時間軸に沿った使用の変化や、CS 使用の相違点のみならず共通点にも注目することで、これまでの研究で注目されてきた CS 使用と日本語能力の高低との関係という点に対する補強ができただけでなく、日本語能力の高低という要因だけでは捉え切れない現象があることを指摘し、それをコミュニケーションにおける語用論の原則(特にポライトネスの原則)やコミュニケーション問題の解決における認知処理プロセスと関連付けて論じたことで、接触場面における日本語学習者の CS 使用の様々な様相が明らかとなった。

本章は、本研究の締めくくりとして、第5章までで行ってきた学習者のデータ分析から得られた結果を総合的にまとめた上で、中国人日本語学習者のCS教育への提言や、本研究の問題点と今後の展望について述べる。

#### 6.1 時間軸に沿った CS 使用の量的・質的変化

#### 6.1.1 時間軸に沿った CS 使用の量的変化

本研究では、学習者の話し手としての CS 使用「発話ストラテジー」と聞き手としての CS 使用「聞き返しストラテジー」(以下、聞き返し)についてそれぞれ第 4 章と第 5 章で考察したが、時間軸に沿ったそれらの CS 使用の量的変化は、発話ストラテジーと聞き返しの間において異なる傾向が示された。

発話ストラテジーの使用に関しては、滞日期間中における日本語能力の伸びが小さかった NNS1 を除き、滞日期間中における日本語能力の伸びが大きかった NNS2 や最初から日本語能力の高い学習者 NNS3 の 2 人は、滞日期間が長くなるにつれ、発話ストラテジーの使用率が減少していったことが観察された。

特に来日時にはとも2級レベルであったNNS1とNNS2の発話ストラテジー使用傾向が 滞日期間中における日本語能力の伸び度合いと関連した形で示せたことで、従来の日本 語能力の異なる学習者の横断的発話データを使った研究の成果をサポートする結果となった。

但し、滞日期間が長くなっても発話ストラテジーの減少が観察されなかった NNS1 の場合、「自己解決型」か「共同解決型」かという観点から見ると、「自己解決型」の使用が減少していったのに対し、「共同解決型」の使用が増加していった。これに関しては、発話ストラテジーにおける「自己解決型」と「共同解決型」の産出に伴うメリットとデメリットが学習者の日本語能力や、会話相手との人間関係などと相互に影響しあって生じた現象であると分析した。この結果は、接触場面における日本語学習者の CS 使用を考える際に、日本語学習者の日本語能力の高低のみならず、コミュニケーション場面においてある特定の CS を発動する際に生じるメリットとデメリットなども視野に入れる必要があることを示唆してくれている。

一方で、聞き返しに関しては、上記のような特徴は観察されなかった。その理由としては、発話ストラテジーと比べ、聞き返しの使用は会話相手がどのような話をするかによって影響されやすい点があることを述べた。このことから、聞き返しに関する縦断的な調査を行う際には、会話の話題などに関する統制が必要な可能性を指摘した。

#### 6.1.2 時間軸に沿った CS 使用の質的変化

6.1.1 節では、時間軸に沿った CS 使用の量的変化について述べたが、本節では時間軸に沿った CS 使用の質的変化について述べる。

少人数の学習者を対象とした縦断的な研究であるため、結果の一般化は難しいと思われるが、調査期間中における発話データの観察から3人とも何らかの形でCS使用を変化させていることが明らかとなった。

中級学習者の NNS1 は、共同解決型発話ストラテジーの 1 つである「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ーがなくても、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少なく、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学習環境、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思われる。

もう1人の中級学習者 NNS2 の場合は、聞き返しの1つである「感動詞型」聞き返しの使用に特徴的な変化が観察された。

NNS2 は 1 回目の 5 月期の会話の際に、中国語の聞き返しであると思われるもの「あん?」を使った「感動詞型」聞き返しがあったが、2 回目以降はその使用は見られなくなり、日本語としても自然な「感動詞型」聞き返しである「うん?」を多用するようになった。

この変化については、NNS2 が滞日中において、日本人がよく使用する「感動詞型」 聞き返しに「あん?」を使ったものが少なく、「うん?」などを使ったものが多いことに 気づき、その後、使用のスタイルを変更したのであろうと分析した。

最後に、上級学習者 NNS3 の場合は、中級学習者 NNS1 と NNS2 の質的変化とは異なり、 ある 1 種類の CS 使用における形式的な変化ではなく、発話聴解上に何らかの問題が生 じ、その問題を解決するために 2 つ以上の聞き返しを利用しなければならない際に、そ の 2 つ以上の聞き返しをどのように配置するかという点(聞き返し連鎖の使用)におい て変化が見られた。

NNS3 は聞き返し連鎖の使用において、時間の経過とともに、最初に使用した連鎖パターンも残しつつ、少しずつ新しい連鎖パターンも使用するようになっていった。滞日期間中において、聴解問題を解決するための引き出しが様々な言語使用と接触経験を経て、徐々に蓄積されていく様子が明らかとなった。

従来の研究では個々の聞き返しがそれぞれどのような頻度で利用されているかというような静的な観察をしている研究が多いが、本研究では、そのような静的な観察のみならず、性質の異なる聞き返し間のつながりを動的に観察することで、今まで目配りされてこなかった学習者の聞き返し使用のダイナミックな一側面を明らかにできたことに意義があると考える。

以上、時間軸に沿った3人の日本語学習者のCS使用の質的変化をまとめた。滞日期間中において、3人とも何らかの形で問題解決のためのCS使用を変化させていったが、3人に共通した使用の質的変化は見られなかった。

このことは、本研究の調査協力の人数の問題も関係していると思われるが、同じ環境であっても、経験している言葉の接触の量や質、つまり、インプットの量と質に差があることや、たとえ同じインプットの量と質があったとしても、それぞれの学習者がイン

プットのすべてを均質的に受け入れ、自分の中間言語使用に取り込めるかどうかも一律 でないことなども要因として考えられる。

学習者の中間言語の発達には様々な要因が複雑に絡み合っており、1 つの研究ですべての要因を特定するのは極めて難しいと思われる。学習者の中間言語発達に関わる要因を究明するためには、更に調査協力者の数を増やし、調査規模を拡大する必要があるであろうし、ある要因を特定するための仮説検証型の研究も必要となってくるであろう。これらは、今後の研究を待たなければならないと思われる。

# 6.2 日本語能力の異なる日本語学習者の CS 使用に見られる相違点と共通点 6.2.1 日本語能力の異なる学習者の CS 使用に見られる相違点

日本語学習者のCS使用と日本語能力の高低という点は、CS研究の早期から多くの研究者によって研究されてきた。

この点に関しては、本研究は従来の研究結果をサポートする結果が多い。

例えば、発話ストラテジーであれ、聞き返しであれ、使用量に関しては、基本的に日本語能力の高い上級学習者 NNS3 の使用率が最も低く、滞日期間中における日本語能力の伸びが小さかった中級学習者 NNS1 の使用率が最も高く、滞日期間中における日本語能力の伸びが大きかった中級学習者 NNS2 の使用率が両者の間に位置するということが観察されている。これは、日本語能力の高い学習者ほど CS 使用の頻度が低いということを意味し、従来の多くの研究の結果と一致する。

また具体的な CS 使用に目を向けても、更に似たような傾向があることが分かる。

例えば、聞き返しにおいては、日本語能力の高い学習者 NNS3 と日本語能力の伸びが大きかった中級学習者 NNS2 のデータには、「言い換え型」の使用が多く観察されるのに対し、日本語能力の伸びが小さかった中級学習者 NNS1 のデータには、「言い換え型」の使用はあまり見られなかった。これは、「言い換え型」は先行発話に対するある程度の理解とその理解を自分の言葉で表出する力が必要となるため、より高い日本語能力が求められるからであると分析した。

上記のように、学習者の CS 使用と日本語能力の高低という点に関して、本研究は従来の研究結果をサポートすることが多いが、従来の研究であまり指摘されてこなかった点としては次の 2 点に関わる問題が挙げられる。

- ①聞き返し連鎖をいかに終了させるか
- ②自己解決型発話ストラテジーがどのように異なるか

①に関しては、聞き返し連鎖をどのように終了させるかという点において、上級学習者 NNS3 と日本語能力の伸びが大きかった中級学習者 NNS2 は、「言い換え型」を用いてスムーズに聞き返し連鎖を終了させることが多かった一方、日本語能力の伸びが小さかった中級学習者 NNS1 は、「言い換え型」の使用はあまりなく、「単純エコー型(確認)」を多用していた。この相違は、聞き返し連鎖の長さにも影響している。日本語能力の高い学習者は、連鎖になっても2回目の聞き返し使用で問題解決につながることが多いのに対し、日本語能力の低い学習者は3回目の聞き返しを使用して初めて問題解決につながる例も多く、中には4回目の聞き返しを使用した例もあった。

このことは、日本語能力の低い学習者が1回の聞き返しだけで全面的な問題解決ができず、複数回の聞き返しを利用しなければならないときも、効率的な聞き返しを利用できないことを示唆しており、日本語教育の現場においてもこの点については注意すべきであると指摘した。

②に関しては、自己解決型発話ストラテジーの使用に見られた相違点であるが、従来から日本語能力の高低と CS 使用という点については多くの研究があるが、しかし、そこからさらに一歩進んで、具体的に日本語のどの領域の能力の不足がどのような CS の使用に繋がるかという議論は少なかった。

本研究では、「自己解決型」の使用においては、中級学習者が「パラフレーズ」を最も多く使用していたのに対し、上級学習者の場合は、「再構築」を最も多く使用していた現象を指摘し、その違いは、それぞれの学習者が抱えている日本語能力の問題の違いによるものであると分析した。中級学習者の場合は、「使用語彙の不足」という言語問題を補うために、語彙を説明的に利用するという「パラフレーズ」のストラテジーを多用していたが、上級学習者の場合は、語彙の問題よりも、使用語彙や文型については習得が進んでいるが、まだうまく運用できる段階に至っていないという問題を解決するために再構築というストラテジーを多用していたのであろうと思われる。

このように、一口に日本語能力と言っても、様々な側面の能力が含まれているため、 今後は日本語能力をさらに詳しく分析し、個々の能力と CS 使用との関係について見て いく必要があると思われる。

# 6.2.2 日本語能力の異なる学習者の CS 使用に見られる共通点

前節においては、日本語能力の異なる3人のCS使用に見られた相違点についてまとめたが、本節では日本語能力が異なるにもかかわらず、3人のCS使用において観察された共通点について、発話ストラテジーと聞き返しの両方を含めた総合的な考察を行うことにする。

日本語教育において、日本語能力の高低が日本語学習者の CS 使用にどのような影響を与えるかという点に関しては多くの研究があるが、日本語能力が異なるにもかかわらず存在する共通点が観察されることはあまりなかった。しかし、本研究で明らかにしたように、日本語能力の異なる学習者の CS 使用に見られる共通点を分析することで、日本語能力の高低という単一の要因だけでは十分に捉え切れない学習者の CS 使用のダイナミックな点を示すことができる。具体的には以下で述べる。

#### 6.2.2.1 共同解決型の CS とポライトネスの原則

接触場面において、日本語能力の発達が不十分であるが故に、学習者は発話産出上においても、発話聴解上においても様々な問題に遭遇し、それらの問題を解決するために、様々な CS を利用する。

それらの CS は、話し手としての CS であるか、聞き手としての CS であるかという観点から発話ストラテジーと聞き返しとに分けることが可能であるが、コミュニケーション上の問題を、学習者自身で問題解決を行うか、相手との共同で行うかという観点に立てば、CS は「自己解決型」と「共同解決型」とに二分することができる。

従来の分析においては、発話ストラテジーに関しては、「自己解決型」と「共同解決型」とに分けて考察が行われてきたが、聞き返しに関しては、そのような観点での分析はなかった。しかし、「自己解決型」であるか「共同解決型」であるかという観点から聞き返しストラテジーを見ると、聞き返しは、相手との共同で問題解決を行う「共同解決型」の CS であることに気づく。発話ストラテジーの共通点も「共同解決型」で観察されたため、学習者の CS 使用の共通点は「共同解決型」に見られると言える。

発話ストラテジーの使用においては、「~は何ですか?」のような直接的に明示的な言語表現を使った「直接的アピール」と「~わかりますか?」のような伝達レベルにおいて容認可能かどうかについて尋ねる「理解の確認要求」の使用が少なく、「フィラーや

言いよどみ」などを用いながら、自分の限界を示すことによって間接的に助けを求める 「間接的アピール」や、単語に上昇イントネーションをつけ、確認を求める「語彙や形 の確認要求」の使用が多かった。

聞き返し使用においては、「~はなんですか?」「~はわかりません」や「分かりません」のように明示的な形で「分からない」ことを示す「強い聞き返し」である「複合エコー型(説明)」と「その他型」の使用が少なく、問題の位置や問題の性質を明示化しない「感動詞型」や先行発話のある部分を上昇イントネーションで繰り返し、その部分について確認を求める「単純エコー型(確認)」の使用が多かった。

発話産出上の問題であっても、発話聴解上の問題であっても、相手の力を借りて問題解決を行わなければならないとき、学習者は、「言語表現」を使った明示的な形で「助けてください」というより、フィラーや言いよどみ、上昇イントネーション、感動詞など、実質的な意味が希薄な表現を使った非明示的なものを優先的に使用する現象があり、発話ストラテジーの共同解決型のみならず、共同解決型の性質がある聞き返しストラテジーの使用においても、3人ともコミュニケーションにおける発話の「明瞭性」の原則よりも発話の「経済性」と「規範性(ポライトネス)」の原則を重要視しているようである。

上記の傾向は今までの先行研究において言及されていない点であり、日本語能力の異なる学習者のCS使用の相違点ではなく、共通点に注目して初めて得られた知見である。

#### 6.2.2.2 聞き返し連鎖と聴解問題の認知処理プロセス

学習者の聞き返し連鎖の使用特徴の分析(5.4節)において、聞き返し連鎖内において、「意味理解」の問題に特化した聞き返しは2回目以降でしか利用されておらず、1回目の聞き返しとして利用されているものは、聞き取りの問題に対処するものか、問題の質を明確に示さないものである。さらに、意味理解の問題解決に特化した聞き返しの後には、聞き取りの問題に対処するものだけではなく、問題の質を明確に示さないものも用いられないという特徴を見出した。そしてそれをもとに、連鎖内における聞き返しの使われ方には一定の階層性があり、その階層性は、聴解問題の解決における認知処理のプロセス、つまり、ある言葉の意味にアクセスするためには、まず聞き取りの問題をクリアする必要があるというプロセスを反映した特徴であると述べた。

この点は、今まで多くの先行研究で十分に目配りされてこなかった点であり、本研究

のように性質の異なる聞き返しがいかに動的・連鎖的に利用されているかということに 注目したからこそ得られた結果である。

上記のような観察が真実であるならば、日本語学習者のみならず、日本語母語話者でも、他の言語の母語話者でも、聞き返し連鎖の使用においては、同じような傾向が見出されるはずであるという仮説を立てることが可能となる。この仮説を検証することは、言語教育のみならず、聞き返し使用における人間のコミュニケーション様式の普遍性と個別性の理解促進にもつながる。

#### 6.3 日本語教育への示唆

## 6.3.1 CS 研究における CS 指導の議論に関する本研究の見解

本節では、本研究の結果をもとに、今までのCS研究におけるCS教育に関する議論について、本研究の見解を述べる。

初期のCS研究においては、CSの定義や分類に焦点が当てられていたが、1990年代からはCSの教育にも関心が示されるようになった。しかし、研究者の立場の違いによって、CS教育に対する考え方も異なっていた。CS教育が日本語教育に有効であるとする立場と、そうでないとする立場である。CS教育反対派は反対の理由として、CS使用はすでに母語の経験で獲得しているため教育は不要と主張する。よく取り上げられるのは、Bialystok(1990、p. 147)の「教育しなければならないのは、ストラテジーではなく言語である。」やkellermam(1991、p. 158)の「言語をもっと教えよ。そしてストラテジーは自然に任せよ。」などである。

一方、教育賛成派は、上記のような反対派の意見は教育効果の有無を検証した実証研究に基づくものでないとし、実際に CS 教育の効果があることを主張するためにこれまで様々な実証的研究を行ってきた。 英語教育では Dornyei (1995)、Chen (1990)、Kitajima (1997)、Russell and Loschky (1998)、丹藤 (2003、2004、2005) などがあり、日本語教育では藤長 (1993)、金・赤堀 (1997)、西頭・疋田 (1999)、池田 (2001)、斉木 (2003)、李 (2008)、椿 (2011)、方 (2013) などがある。

本研究は、教育賛成派が指摘するような、実際に CS 教育を行った実証的研究ではないため、CS の教育上の効果について言及はできない。しかし、教育反対派の Kellerman(1991)が言うような「言語をもっと教えよ。そしてストラテジーは自然に任せよ。」のような意見に対しては、「自然」習得環境にいる学習者の CS 使用を縦断的に

考察してきた本研究の結果から言えば、積極的には賛成しかねる。

果たしてストラテジーは「自然に任せ」て良いのだろうか。

本研究で考察しているのが、まさに「自然に任せ」た学習者の CS 使用状況である。 そして、今までの観察で分かるように、滞日期間が長くなるにつれ、CS 使用が良い方向に変化してきた学習者もいれば、あまり変わらず、効果的に CS 使用ができず、適切でない CS を使用することによって逆に円滑なコミュニケーションを妨げてしまうような例もあった。

例えば、聞き返し連鎖の使用について、「進展型」の聞き返し連鎖がある一方で、「無進展型」の連鎖使用もあり、それが日本語能力の伸びが少なかった NNS1 のみならず、日本語能力の伸びが大きかった NNS2 や最初から日本語能力の高い NNS3 の発話データにも観察されている。このような「無進展型」聞き返し連鎖の使用は、同じタイプの聞き返しが連続的に使用されることで、問題解決を遅延させてしまうだけでなく、会話進行における良好な人間関係の構築にも影響する恐れがあるため、注意が必要である。

また、「感動詞型」聞き返しの使用に関しても、言語文化による違いがあるため、「自然に任せ」ていては、言語文化による違いに気づかず、不適切な使用をしてしまう恐れがある。したがって、そのようなものに関しても、「自然に任せ」るのではなく、実際の教育現場における明示的な説明が必要だろう。

CS の使用は、確かにある程度は母語の経験で獲得している部分もあるであろうが、 すべて「自然に任せ」て良いものでもないように思われる。

重要なことは、実際のコミュニケーション場面において、学習者がどのような CS を使用し、その使用にどのような良い点と悪い点があるかを、観察をもとに調査し、何を教えるべきかを見極めることではないだろうか。例えば、本研究の結果で言えば、聞き返し連鎖に見られる「進展型」に関しては、更に、その内部構造を分析し、整理したのち、教育現場に生かす必要があるように思える。

また、本研究の考察で示されているように、特に「共同解決型」CS使用時には、「明瞭性」とともに、「経済性」と「規範性(ポライトネス)」なども重要視されるため、指導する際には、「情報伝達の効率化」だけでなく、会話参与者双方のフェイス維持の側面を疎かにしないような配慮も必要であろう。例えば、「聞き返し」のストラテジーは、会話参与者双方のFTAになり得るため、「言い換え型」のような互いのフェイスを維持できる「聞き返し」ができるように指導することが重要だと思われる。

しかし、本研究の結果からも分かるように、「言い換え型」の使用にはある一定の日本語能力が要求されるため、これらの方略の指導を考える際には、「言い換え」の「技術」とともに、「言い換える」ための「言語素材」の教育も疎かにしてはいけない。

CS 教育と言語そのものの教育は、教育反対派の指摘するような相反するものではなく、両者をバランスよく行うべきであると筆者は考える。

#### 6.3.2 中国人日本語学習者の会話教育について

6.3.1 節では、本研究の結果をもとに、今までの CS 研究に見られる CS 教育に関する 議論について本研究の見解を述べた。本節では、前節で述べたことと関連のある研究を 紹介したのち、中国の日本語教育における会話教育の問題点を述べ、CS 教育を含め、 中国人日本語学習者を対象とする日本語の会話教育を行う際に必要な点について述べ る。

前節では「言語そのものの教育」と「CS 教育」の 2 点は、相反するものではなく、 両者をバランスよく行うべきであることを述べた。このことと関連のある研究に畠 (1988)がある。

畠(1988)は、1980 年代の日本語教育における会話教育について、言葉の正しい意味における会話教育というものが存在していなかったと批判し、本当の意味での会話教育を行うためには、会話文を構成するための素材である日本語文法や語彙の教育、「素材教育」のみならず、コミュニケーションの意味内容に積極的に関与しないが、円滑なコミュニケーションを支えるために必要な様々な会話のストラテジーについての教育、つまり「ストラテジー教育」「も不可欠であると述べている。

畠(1988)の批判は「会話教育」という名前の授業がなかったということではなく、「会 話教育」と名のつく授業はあるものの、それは本当の意味での会話の教育ではなく、「会 話教育」という名の文法教育であったという指摘である。

この問題は、コミュニケーション重視の教育観が浸透しつつある現在の日本語教育では大きく解消されつつあるものの、すべてが解決されたとは言えないようである。

<sup>1</sup> 畠(1988)でいう「ストラテジー教育」は本研究で見たコミュニケーション上の問題を解決するために用いられる CS のことのみならず、コミュニケーションの内容に積極的に関与しないが、円滑なコミュニケーションを進める上で、必要不可欠な様々な会話のストラテジーに関する教育である。なお、本研究の研究対象である発話ストラテジーや聞き返しのストラテジーなども、畠(1988)で提示されている「日本語会話ストラテジーの項目リスト」に含まれている。

実際、最近出版された本でも、畠(1988)で指摘していることと類似の指摘がある<sup>2</sup>。 例えば、宇佐美(2012、p. 63)では、次のようなことが指摘されている。

コミュニケーション重視の言語教育が叫ばれるようになって久しいが、日本語教育の現場では、未だに「自然なコミュニケーション」を効果的に習得させるような実践が行われているとはいえない。その理由の1つに、「自然なコミュニケーション」とはどのようなものなのかという実態が明らかになっていないということがある。もう1つは、「自然なコミュニケーション」の習得に適した教材がないということである。教育効果の多くは、各々の教師の「指導の仕方の工夫」と、「学習者の自己努力」に依存していると言っても過言ではない。

宇佐美(2012)でいう「自然なコミュニケーション」の教育は、畠(1988)でいう「会話のストラテジー教育」と完全に一致するものでないが、言語素材である文法や語彙の正しい使い方に関するものではなく、現実のコミュニケーション場面において、首尾よく適切にコミュニケーションできる能力に関する教育のことである。

畠(1988)や宇佐美(2012)で指摘されている問題は、中国の日本語教育においても同じ ことが言える。

本論の序章で引用した曹(2011)の言葉をもう一度想起されたい。曹(2011)は、中国の日本語教育について、中国の大学では文法中心と教師中心による「精読(総合日本語)」という授業に比重が置かれ、「会話」や「聴解」などの科目との整合性には配慮が行き届いていないことを指摘している。

このことは、中国の大学で日本語を学んだ筆者も実際に経験している。会話や聴解の授業と比べ、「精読」と呼ばれるいわゆる「総合日本語」の授業時間が圧倒的に多い。また、会話や聴解の授業であっても、総合日本語で学んだ文型の再確認を行うためのものとして行われることが多い。会話能力の育成は、多くの場合、学習者の自助努力に依存しており、真の意味での会話教育が十分に行われているとは言えない。

そして、上記のような問題を解決するためには、①「自然なコミュニケーション」の 実態を明らかにする自然会話分析研究を充実させること、②①で明らかになった特徴を 十分に生かせる「自然会話を素材とする教材」の研究開発を推進することの2点が必要

<sup>2</sup> この問題に関しては、更に、野田(編)(2005、2012)、山内(2009)などを参照されたい。

であると宇佐美(2012)は述べている。

「自然なコミュニケーション」を行うために、素材としての日本語に関する知識のみならず、会話運営における様々なストラテジーについての知識や技能も必要であることは言うまでもない。

中国の日本語教育においては、曹(2011)の指摘でも分かるように、「素材教育」に関しては多くの講義時間が当てられているが、本研究の研究対象である CS を含め、会話のストラテジー教育に関しては、残念ながら十分に実践されているとは言えないのが現状である。

「素材」としての日本語に精通している教師でも、会話のストラテジー教育に関しても同じように精通しているとは限らない。実際に「素材」としての日本語の教育における教育の方法や評価の仕方などは、会話のストラテジー教育における教育の方法や評価の仕方などと異なる点が多いと思われる。

例えば、教育の方法に関しては、素材としての日本語の教育、つまり文法教育は、目標として習得されるべき文法項目の提示→教師による意味説明→定着練習→応用練習などの順で行われることが多いと思われる。このようなやり方は、言わばトップダウン形式の教育方法であると言えよう。一方、ストラテジーの教育³は、文法項目のように、作例による文レベルでの提示がほぼ不可能であろうし、そのようなものが提示できたとしても、その時点でそれはコミュニケーション能力を身につけさせるための授業ではなくなる恐れがある。会話ストラテジーを扱う授業においては、教師によるトップダウン形式の教育方法ではなく、ある特定のストラテジー(群)が使用されている実際のコミュニケーション場面を、音声あるいは映像とともに、文字化資料を用いて、学習者に観察させることから開始する、つまりボトムアップ形式による提示が多いのではないかと思われる。

また、評価の方法に関しても、素材としての日本語の教育は、例えば、助詞「に」と「で」の使い分けに関して、その習得状況を評価する際に、「に」と「で」が文法的に正しく使い分けられているかどうかについて、学習者の個性によらず、唯一無二の「正解」がある。一方、会話のストラテジー教育に関しては、「正解」が1つであるとは限らない。100人の学習者がいたら、100通りの「正解」があるかもしれない。なぜなら、現実場面におけるストラテジーの使用を評価する際には、文法的に正しいかどうかより

<sup>3</sup> どう教えるべきかを考える前に、そもそも何を教えるべきかという問題もある。

も、実際の使用場面において、適切な使い方をしているかどうかに着目する必要があるためである。「適切性」に関する判断には、様々な側面が関わっている。例えば、「聞き返し」に関して、現実のコミュニケーションにおける同一の場面でも、そもそも複数の種類の聞き返しの使用があり得るし、「ここでは A という聞き返しよりも B という聞き返しのほうがより適切だ」という一般的な想定があるにしても、「ここではこのような聞き返しを使用したら不正解だ」というような明確なルールを決めるのは至難の技である。

本研究の研究対象である CS も、自然なコミュニケーションを行うために必要な会話ストラテジーの一部であるため、実際の教育現場で扱う際には、上で述べたことを念頭に置く必要がある。

中国の日本語教育において、中国人日本語学習者の会話能力を伸ばすための教育は、まだ十分に行われていないのが現状であり、この現状を打開するためには、上記の宇佐美(2012)で見た①と②以外に、会話ストラテジーに関する教育実践を教師が自ら積極的に試行錯誤していくこと(これを③とする)も重要であると思われる。そして、この3点をそれぞれ別個のものとして捉えるのではなく、3点を互いに関連させ、有機体として捉えるべきであると考える。これは、中井(2012、p. 154)の言葉を借りて言えば、「会話データ分析―会話指導項目化―会話教育実践」の3点からなる「研究と実践の連携」の循環である。そして、この循環をスムーズに展開させるためには、研究者も現場の教師もより一層の努力が必要であると思われる。

#### 6.4 今後の課題

今後の課題として次のようなものが挙げられる。

まず、調査協力者の人数と調査期間の拡大である。

学習者と母語話者とのインターアクションに焦点を当てた調査研究は最近多くなりつつある。しかし、縦断的な研究の場合、研究の性格上、多くの学習者の調査協力を得ることが難しく、研究結果から一般的な結論を導くことは困難である。本研究も、少人数の学習者を対象に行った縦断的な研究であるため、結果の一般化が難しく、今後の課題としては、さらに同じような背景の留学生について同様の調査を行い、データ数を増やしていく必要がある。また、ストラテジー使用の変化を把握するのに必要十分な調査期間についてもさらに検討する必要がある。

次に、中国国内の教室環境にいる学習者の発話データとの比較研究が必要である。

本研究では、中国国内では教室環境、来日後は第二言語習得環境で日本語を学習している学習者の CS 使用についての考察を行った。しかし、第二言語習得環境での CS 使用だけでなく、中国国内の教室環境にいる学習者の CS 使用についても研究が進めば、環境の違いが学習者の CS 使用にどのような影響を与えるかを明らかにできる。このような成果が蓄積されることによって、中国国内の教室環境にいる学習者の日本語習得や教師の教授方法などに示唆を与えることができると思われる。

更に、より総合的なアプローチが必要である。

本研究の結果からも分かるように、学習者の CS 使用には学習者のレベルだけでなく、会話の場面性や語用論的制限など、実に様々な要因が絡んでいる。このような様々な要因が複雑に絡み合い、その使用に様々な特徴が見られる CS については、単に第二言語習得の観点からだけでなく、社会言語学や言語心理学など様々な角度からのアプローチが必要であると思われる。そうすることで、さらに CS 使用の本質に迫ることができると思われる。

最後に、CS 使用に関する言語間の比較研究が必要である。

本研究では、日本人との接触場面における中国人日本語学習者の CS 使用の様々な特徴を、学習者の日本語レベルや、会話の場面性、語用論的な制限などと関連させて論じてきた。しかし、観察された特徴が、学習者の母語である中国語や目標言語である日本語という言語の特質とどのような関連があるかについては、十分に述べることができなかった。この点を明らかにするためには、今後はそれぞれの母語話者同士の母語による会話データを用いて比較対照研究を行う必要がある。そうすることによって、本研究で観察された特徴が果たして日本語を勉強している中国人日本語学習者独自のものなのか、それとも、中国語母語話者でも日本語母語話者でも同じような振る舞いをするものなのかについて、より明確な答えが導かれると思われる。このことは、中国人日本語学習者の日本語習得に関する研究を促進させるのみならず、中日両言語の母語話者同士の会話の仕組みの解明にもつながると期待できる。この点も今後の課題としたい。

#### 参考文献

- 池田伸子(2001)『ビジネス日本語教育の研究』東京堂出版
- 池田伸子(2003)「ビジネス会話における「聞き返し」ストラテジーの使用傾向―ビジネス日本語教育用教材開発の基礎として―」『広島大学留学生センター紀要』13 号, 37-45.
- 石田孝子・林伸一(1994)「日本語学習者の発話に見られるコミュニケーション・ストラ テジー」『平成6年度日本語教育学会春季大会予稿集』,121-126.
- 石田(猪狩)美保(2001)「OPI データに見られる日本語学習者の応答プロセス」『横浜国立大学留学生センター紀要』8号,65-77.
- 石田(猪狩)美保(2002)「韓国語を母語とする日本語学習者による「聞き返し」の使用」 『横浜国立大学留学生センター紀要』9号,79-92.
- 伊藤かんな(2001)「初中級日本語学習者の用いる協力ストラテジーについて」『岐阜大学留学生センター紀要 2000』, 38-52.
- 猪崎保子(1997)「日本人とフランス人日本語学習者の会話にみられる「修正」のストラ テジー」『世界の日本語教育』7号,77-95.
- 猪狩美保(1998)「オーラル・テストに見られるコミュニケーション・ストラテジーに関する一考察」『横浜国立大学留学生センター紀要』5号,5-14.
- 猪狩美保(1999)「初級日本語学習者の「聞き返し」のストラテジー―初級日本語教科書 との関連から―」『横浜国立大学留学生センター紀要』6号, 15-25.
- 岩井千秋(2000)『第二言語使用におけるコミュニケーション方略』渓水社
- 岩田夏穂・初鹿野阿れ(2012)『にほんご会話上手!聞き上手・話し上手になるコミュニケーションのコツ 15』アスク出版
- 宇佐美まゆみ(2012)「母語話者には意識できない日本語会話のコミュニケーション」野田尚史(編)『日本語教育のためのコミュニケーション研究』, くろしお出版, 63-82.
- 梅田泉・マスデン真理子・津留紀子・舛井雅子(1997)「初級日本語学習者のためのコミュニケーション・ストラテジーの指導」『熊本大学留学生センター紀要』1号,17-32.
- 大平未央子(2000)「日本語の母語話者と非母語話者のインターアクションにおける相互 理解の構築―関連性理論の観点から―」『日本語教育』105 号,71-93.
- 大野陽子(2000)「日本語学習者が使用する「聞き返し」のコミュニケーション・ストラ

- テジー—初級後半から中級後半までのインタビューを基に—」『南山日本語教育』7 号, 151-194.
- 大野陽子(2001)「初級日本語学習者の「聞き返し」のストラテジーと日本語母語話者の 反応」『三重大学留学生センター紀要』3号,83-92.
- 大野陽子(2002)「初級日本語学習者の「聞き返し」のストラテジー―質的分析の観点から―」『三重大学留学生センター紀要』4号,13-23.
- 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』5号,55-65.
- 大野陽子(2004)「中級日本語学習者の「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』6号,83-93.
- 岡本能里子(1991)「コミュニケーション教育から見た日本語教育と国語教育」『日本語学』10巻9号,28-36.
- 荻原稚佳子(1996)「日本語学習者のコミュニケーション・ストラテジー使用の縦断的研究」『講座日本語教育』31 分冊,74-92.
- 尾崎明人(1981)「外国人の日本語の実態(2)上級日本語学習者の伝達能力について」『日本語教育』45号,41-52.
- 尾崎明人(1992)「聞き返しのストラテジーと日本語教育」カッケンブッシュ・他(編) 『日本語研究と日本語教育』,名古屋大学出版会,251-263.
- 尾崎明人(1993)「接触場面の訂正ストラテジー―「聞き返し」の発話交換をめぐって―」 『日本語教育』81 号, 19-30.
- 尾崎明人(1998)「異文化接触場面のコミュニケーション研究と日本語教育―コミュニケーション・ストラテジー研究の概観―」『日本語教育通信』32 号, 12-13.
- 尾崎明人(2001)「接触場面における在日ブラジル人の「聞き返し」とその回避方略」『社会言語科学』4巻1号,81-90.
- 尾崎明人・椿由紀子(2001)「電話会話における初級日本語学習者の「聞き返し」と「聞き返し」回避」『名古屋大学日本語・日本文化論集』9号, 25-45.
- 川村よし子(1998)「語彙チェッカーを用いた読解テキストの分析」『講座日本語教育』 34 分冊, 1-22.
- 川村よし子(2001)「インターネットを活用した読解教材バンクとその評価」『第 13 回日本語教育連絡会議報告書発表論文集』,26-31.

- 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,93-108.
- 許挺傑(2010a)「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—」『筑波応用言語学研究』17号, 111-124.
- 許挺傑(2010b)「接触場面における日本語学習者の発話ストラテジー使用についての一 考察」『日本語/日本語教育研究会第2回大会予稿集』,36-43.
- 許挺傑(2010c)「中上級日本語学習者の発話ストラテジーについての縦断的研究―自然 習得環境にいる学習者の場合―」『日本語教育方法研究会誌』17巻1号,40-41.
- 許挺傑(2012)「接触場面における日本語学習者の共同解決型発話ストラテジー使用についての一考察—ポライトネスとの関わりを中心—」『日本語/日本語教育研究』3号, 109-125.
- 許挺傑(2013a)「接触場面における日本語学習者の聞き返しと聞き返し連鎖の使用について―3人の中国人学習者の在日9か月間の発話データをもとに―」『沖縄県日本語教育研究会2012年度研究発表会予稿集』,50-52.
- 許挺傑(2013b)「接触場面における日本語学習者の聞き返し連鎖についての一考察」『日本語教育開始40周年記念第2回国際シンポジウム「ベトナムにおける日本語教育・日本研究―過去・現在・未来―」紀要』,63-74.
- 許挺傑(2013c)「接触場面における日本語学習者の聞き返し連鎖についての一考察―聞き返し連鎖定義の再検討と学習者の使用実態―」『筑波応用言語学研究』20 号, 16-29.
- 金シミン・赤堀侃司(1997)「日本語学習者を対象にしたコミュニケーション方略のトレーニング効果の分析」『日本語教育』93 号,49-60.
- 金恩秀(2002)「環境によるコミュニケーション・ストラテジー使用傾向の変動―韓国人 日本語学習者を中心に―」『日本語教育と異文化理解』創刊号,1-9.
- 国際交流基金(2012)「国際交流基金 2012 年海外日本語教育機関調査結果」(速報値) http://www.jpf.go.jp/j/about/press/dl/0927.pdf(2013 年 11 月 05 日閲覧)
- 斉木ゆかり(2003)「「コミュニケーション・ストラテジー強化タスク」の一試案」『東海 大学紀要留学生教育センター』23 号, 45-52.
- 齋藤純子(2010)「日本語学習者のコミュニケーション・ストラテジーの使用―日本語学

- 習者同士の自然会話を例として一」『アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター 紀要』33号,5-22.
- 迫田久美子(2002)『日本語教育に生かす第二言語習得研究』アルク
- 迫田久美子(2005)「第二言語習得研究における「自然習得」の位置づけ─自然習得環境 と教室環境学習者との比較から─」『日本語学』24巻3号,44-56.
- 佐々木隼人(2006)「「聞き返し」についての一考察―過程的二構造の観点から―」『外国語学研究』7号,93-101.
- 佐々木良造(2007)「発話能力を補うコミュニケーション・ストラテジーとは」『言語科 学論集』11 号, 47-58.
- 清水崇文(2009)『中間言語語用論概論 第二言語学習者の語用論的能力の使用・習得・ 教育』スリーエーネットワーク
- 白畑知彦・若林茂則・村野井仁(2010)『詳説 第二言語習得研究—理論から研究法まで —』研究社
- 菅原和夫・高橋澄子(2004)「初級日本語学習者によるポスター発表後の質疑応答分析— 理解調整場面における「聞き返し」ストラテジーの実態—」『東北大学留学生センター紀要』8号,1-9.
- 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』,68-106.
- 曹大峰(2011)「内容と能力を重視した日本語教育へ向けて―中国語母語話者向けの新しい日本語教材の開発研究事例―」『日本語/日本語教育研究』2号,253-264.
- 高塚成信(2000)「コミュニケーション方略研究の現状と課題―Kasper and Kellerman(eds.)(1997)が示唆するもの―」『岡山大学教育学部研究集録』114号, 81-90.
- 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」窪田富男教授退官記念論文集編集世話人(編)『日本語の研究と教育 窪田先生富男教授退官記念論文集』,専門教育出版,116-132.
- 武井直紀・赤堀侃司(2005)「Levelt モデルをもとにしたコミュニケーション・ストラテジーの分析」『電子情報通信学会論文誌(J88-D-I)』1号, 16-24.
- 達川圭三・田中正道・ジョー・ラウアー(2006)「英語学習者のための「方略的能力」テストの研究開発」『広島外国語教育研究』9号,1-17.

- 丹藤永也(2003)「英語によるコミュニケーション・ストラテジーが中学生の英語使用に 及ぼす効果についての研究」『弘前大学教育学部付属教育実践総合センター研究員 紀要』1号,43-53.
- 丹藤永也(2004)「コミュニケーション・ストラテジーの使用による会話構造の変化」『弘前大学教育学部付属教育実践総合センター研究員紀要』2号,37-51.
- 丹藤永也(2005)「会話におけるスピーキングが困難な場面でのコミュニケーション・ストラテジーの使用に関する調査」『弘前大学教育学部付属教育実践総合センター研究員紀要』3号,31-42.
- 筒井佐代(2011)『雑談の構造分析』くろしお出版
- 椿由紀子(2011)「コミュニケーション・ストラテジーとしての「聞き返し」教育—実際 場面で使用できる「聞き返し」をめざして—」『日本語教育』147 号, 97-111.
- 寺田裕子(1992)「初級の日本語学習者のコミュニケーション上の問題」『ことばの科学』 5号,57-80.
- 徳永あかね(2000)「接触場面における意味交渉での母語話者の発話―pushdown に注目 した分析の試み―」『接触場面の言語管理研究』1号, 25-34.
- トムソン木下千尋(1994)「初級日本語教科書と「聞き返し」のストラテジー」『世界の 日本語教育』4号,31-43.
- 中井陽子(2012)『インターアクション能力を育てる日本語の会話教育』ひつじ書房
- 長友和彦(2005)「第二言語としての日本語の自然習得の可能性と限界」『日本語学』24 巻 3 号, 32-43.
- 永見昌紀(2005)「友だちとの会話と第2言語学習は両立するか―L1使用者とL2使用者の会話における訂正と発話援助―」『阪大日本語研究』17号,27-57.
- 永山友子(1996)「日本語教科書の会話例と日本語母語話者の実際の会話との比較―音声言語による repair の相互作用の観点から―」『日本語教育』90号, 1-12.
- 西坂仰(2008)『分散する身体 エスノメソドロジー的相互行為分析の展開』勁草書房 西頭由紀子・疋田美伸(1999)「会話初級クラスにおけるコミュニケーション・ストラテ ジーの指導—SFJ の会話ストラテジー分析を通して—」『九州大学留学生センター 紀要』10 号, 93-105.
- 日本学生支援機構(2013)「平成23年度外国人留学生在籍状況調査結果」

http://www.jasso.go.jp/statistics/intl\_student/documents/data11.pdf

(2013年11月05日閲覧)

- 野田尚史(編)(2005)『コミュニケーションのための日本語教育文法』くろしお出版 野田尚史(編)(2012)『日本語教育のためのコミュニケーション研究』くろしお出版 野原美和子(2001)「学習者が自己修正時に用いるコミュニケーション・ストラテジーと
- は 『岐阜大学留学生センター紀要 2000』, 53-63.
- 畠弘巳(1988)「外国人のための日本語会話ストラテジーとその教育」『日本語学』7 巻 3 号、100-117.
- 林里香(2007)「接触場面における「聞き返し」調整計画についての一考察」『千葉大学 人文社会科学研究』14号,98-111.
- 林里香(2009)「聞き返しのストラテジーと問題解決―日本語非母語話者による調整計画 段階の機能と表現形式の選択―」『接触場面の言語管理研究』7号, 1-17.
- 早瀬郁子(2003)「初中級日本語学習者におけるコミュニケーション・ストラテジーの分 析」『佐賀大学留学生センター紀要』3号,49-64.
- 福富(堀内)奈美(2012)「接触場面の日本語会話における「聞き返し」―どのような「聞 き返し」が効果的なストラテジーと言えるか―」『四天王寺大学紀要』53 号, 275-290.
- 福間康子(1994)「口頭試験にみるコミュニケーション・ストラテジー―聞き返しの表現 形式とその応答について―」『九州大学留学生センター紀要』6号,1-13.
- 藤長かおる(1993)「コミュニケーション・ストラテジーを意識化させるために : 外交官 日本語研究における『実用練習』を振り返って」『日本語国際センター紀要』3号, 35-55.
- 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一考察― 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 一紀要』6号,51-69.
- 方穎琳(2010)「接触場面における中国人日本語学習者のコミュニケーション・ストラテ ジーの使用―意味伝達問題を解決するための達成ストラテジーを中心に―」『言語 文化と日本語教育』39 号,122-131.
- 方穎琳(2012)「中国人日本語学習者による語彙的問題を修復するためのコミュニケーシ ョン方略」『日本語/日本語教育研究』3号,127-143.
- 方穎琳(2013)「コミュニケーション方略の明示的指導の実践報告―中国国内の中国人日

- 本語学習者を対象に一」『平成24年度「学生海外派遣」プログラム報告集』,36-53.
- 堀内奈美(2011)「接触場面における「聞き返し」のストラテジー:日本語非母語話者の 学習レベルの相違による特徴」『四天王寺大学紀要』51 号,307-322.
- 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巻12号,52-59.
- 嶺岸玲子(2008)「学習者と母語話者の日本語教育―接触場面におけるコミュニケーション・ストラテジーから―」『言語教育研究』1号,13-34.
- 宮崎里司(1998)「第二言語習得理論における調整、意味交渉およびインプット」『早稲田大学日本語研究センター紀要』11 号, 177-190.
- 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」森田良行教授古希記 念論文集刊行会(編)『日本語研究と日本語教育』,明治書院,368-380.
- 宮崎里司(2002)「第二言語習得研究における意味交渉の課題」『早稲田日本語教育研究』 1号,71-89.
- 宮崎里司(2005a)「言語の自然習得とは」『日本語学』24巻3号,6-29.
- 宮崎里司(2005b)「日本語教科書の会話ディスコースと明示的(explicit)、暗示的 (implicit)な調整行動:教科書談話から学べること・学べないこと」『早稲田大学 日本語教育研究』7号、1-25.
- 宮崎里司(2007)「言語習得研究におけるパラダイム転換—異なる概念同士の止揚や結節 点を探る試み—」『伊藤洋子教授退職記念号 早稲田大学日本語教育研究センター紀 要』20号,89-104.
- 宮崎里司・ヘレンマリオット(編)(2003)『接触場面と日本語教育―ネウストプニーのインパクト―』明治書院
- 村岡秀裕(2003)「アクティビティと学習者の参加―接触場面にもとづく日本語教育アプローチのために―」宮崎里司・ヘレンマリオット(編)『接触場面と日本語教育―ネウストプニーのインパクト―』,明治書院,245-259.
- 村上京子(2010)「日本語教育における実証的研究—研究方法と個人差について—」『日本語教育』146号,90-101.
- モンルタイ、テンヂャローン(2006)「接触場面における初級日本語学習者の聞き返しの 連鎖について―JSL タイ語母語話者学習者の場合―」『社会言語科学会第 18 回大会 発表論文集』, 20-23.

- モンルタイ、テンヂャローン(2007)「電話における学習者の「聞き返し」ストラテジーの使用について一発話意図と表現形式に注目して一」『言語文化と日本語教育』34号,11-19.
- 山内博之(2004)「語彙習得研究の方法—茶筌と N グラム統計—」『第二言語としての日本語の習得研究』7号,141-162.
- 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
- 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』,39-44.
- 吉里さち子(2007)「初級教材『みんなの日本語』における聞き返しについて」『鹿児島 大学留学生センター年報 2006-2007』, 5-14.
- 義永美央子(2007)「日本語の接触場面における他者開始修復とポライトネス」『大阪大学留学生センター研究論集 多文化社会と留学生交流』11 号,1-14.
- 李賢珍(2003)「第二言語習得過程におけるコミュニケーション方略―韓国人日本語学習者の会話教育におけるコミュニケーション方略の導入の意義」『人文科教育研究』 30 号,81-94.
- 李賢珍(2005)「韓国人日本語学習者のコミュニケーションにおける問題処理方略」『筑 波教育学研究』3号,101-119.
- 李賢珍(2008)『日本語の会話教育におけるコミュニケーション方略指導の研究:韓国人 日本語学習者を対象として 』 筑波大学博士(教育学) 学位論文
- 李明姫(2011)「中国における日本語学習者の「聞き返し」の使用について」『東アジア 日本語教育・日本文化研究』14号,321-333.
- Bachman, L. F. (1990) Fundamental considerations in language testing. Oxford:
  Oxford University Press.
- Bachman, L. F. and Palmer, A. S. (1996) Language testing in practice. Oxford:
  Oxford University Press.
- Bialystok, E. (1990) Communication strategies: A psychological analysis of second-language use. Oxford: Blackwell.
- Brown, P. and Levinson, S. (1987) *Politeness: Some universals in language usage.*New York: Cambridge University Press.
- Cameron, R. and Williams, J. (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.
- Canale, M. and Swain, M. (1980) Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Canale, M. (1983) From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. C. Richards and R. W. Schmidt (eds.), *Language and communication*. London: Longman, 2-27.
- Chen, S. (1990) A study of communication strategies in interlanguage production by Chinese EFL learners. *Language Learning*. 40(2), 155-187.
- Chomsky, N. (1965) Aspects of the theory of syntax. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Corder, S. (1983) Strategies of communication. In C. Færch and G. Kasper (eds.), Strategies in interlanguage communication. London: Longman, 15-19.
- Dornyei, Z. (1995) On the teachability of communication strategies. *TESOL Quarterly*, 29, 55-85.
- Dornyei, Z. and M. L. Scott. (1998) Problem-solving mechanisms in L2 communication: A psycholinguistic perspective. *Studies in Second Language Acquisiton*, 20(3), 349-385.
- Færch, C and Kasper, G. (1983) Plans and strategies in foreign language communication. In C. Færch and G. Kasper (eds.), *Strategies in interlanguage communication*. London: Longman, 210-238.
- Hymes, D. (1972) On communicative competence. In J. B. Pride and J. Holmes (eds.), Sociolinguistcs. Harmondsworth: Penguin, 269-293.
- Kellerman, E. (1991) Compensatory strategies in second language research: A critique, a revision, and some (non-) implications for the classroom. In Phillison,
  R. et al. (eds.), Foreign/Second language pedagogy research: A commemorative volume for Claus Færch. Clevedon, UK: Multilingual Matter, 142-161.
- Kellerman, E., Bongarts, T. and Poulisse, N. (1987) Strategy and system in L2 referential communication. In R. Ellis (eds.) Second language acquisition in context. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 100-112.

- Kitajima, R. (1997) Influence of learning context on learners' use of communication strategies. *JALT Journal*, 19(1), 7-23.
- Krashen, S. (1977) Some issues relating to the Monitor Model. In H. Brown, C. Yorio, and R. Crymes (eds.), *On TESOL* '77. Washington, D. C.: TESOL, 144-158.
- Krashen, S. (1981) Second language acquisition and second language learning.

  Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. (1982) Principles and practice in second language acquisition. Oxford:

  Pergamon Press.
- Krashen, S. (1985) The input hypothesis: Issues and implications. London: Longman.
- Miyazaki, S. (2000) Communicative adjustment and adjustment marker: The point of request for clarification 『第二言語としての日本語の習得研究』3 号, 57-93.
- Ozaki, A. (1989) Requests for clarification in conversation between Japanese and Non-Japanese. Canberra: The Australian National University.
- Poulisse, N. (1987) Problem and solutions in the classification of compensatory strategies. *Second Language Research*, 3, 141-153.
- Poulisse, N. and Schils, E. (1989) The influence of task-and proficiency-related factors on the use of compensatory strategies: A quantitative analysis.

  Language Learning, 39(1), 15-48.
- Poulisse, N. (1997) Compensatory strategies and principle of clarity and economy.

  In G. Kasper and E. Kellerman, (eds.), *Communication strategy:*Psycholinguistic and sociolinguistic perspectives. London: Longman, 49-64.
- Russell, G. and Loschky, L. (1998) The need to teach communication strategies in the foreign language classroom. *JALT Journal*, 20(1), 100-114.
- Savignon, S. J. (1997) Communicative competence: Theory and classroom practice-texts and contexts in second language learning (second edition). New York: McGraw-Hill.
- 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.

- Selinker, L. (1972) Interlanguage. International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 10(3), 209-231.
- Sperber, D. and D. Wilson. (1995) *Relevance: Communication and cognition* (second edition). Oxford: Basil Blackwell.
- Swain, M. (1984) Large-scale communicative language testing: A case study. In S. J. Savignon and M. Berns (eds.), *Initiatives in communicative language teaching*. Reading, PA: Addison-Wesley, 185-201.
- Tarone, E. (1977) Conscious communication strategies in interlanguage. In H. Brown, C. Yorio and R. Crymes (eds.), On TESOL, 77. Washington D. C.: TESOL, 194-203.
- Tarone, E. (1980) Communication strategies, foreigner talk, and repair in interlanguage. *Language Learning*, 30, 417-431.
- Tarone, E. (1981) Some thoughts on the notion of communication strategy. *TESOL Quarterly*, 15, 285-295.
- Tarone, E., Cohen, D. and Dumas, G. (1983) A closer look at some interlanguage terminolgy: A framework for communication strategies. In C. Færch and G. Kasper (eds.), Strategies in interlanguage communication. London: Longman, 4-14.
- Yule, G. and Tarone, E. (1997) Investigating communication strategies in L2 reference: pros and cons. In G. Kasper and E. Kellerman (eds.), Communication strategies: Psycholinguistic and sociolinguistic perspectives. London: Longman, 17-30.
- Varadi, T. (1983) Strategies of target language learner communication: Message adjustment. In C. Færch and G. Kasper (eds.), *Strategies in interlanguage communication*. London: Longman, 79-99.
- Wagner, J. and Gardner, R. (2004) Introduction. In J. Wagner and R. Gardner (eds.), Second language conversations. London: Continuum, 1-1.

# 各章と既発表論文および口頭発表との関係

#### 第1章 序論

新規執筆

# 第2章 先行研究と本研究の立場

新規執筆

#### 第3章 本研究のデータと分析方法

新規執筆

#### 第4章 接触場面における日本語学習者の発話ストラテジーの使用

- (1) 許挺傑(2010)「中上級日本語学習者の発話ストラテジーについての縦断的研究―自 然習得環境にいる学習者の場合―」筑波大学人文社会科学研究科国際地域研究 専攻 修士論文(第4章の一部)
- (2) 許挺傑(2010)「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—」『筑波応用言語学研究』17 号,111-124.
- (3) 許挺傑(2010) 「接触場面における日本語学習者の発話ストラテジー使用についての 一考察」『日本語/日本語教育研究会第2回大会予稿集』,36-43.
- (4) 許挺傑(2010)「中上級日本語学習者の発話ストラテジーについての縦断的研究―自 然習得環境にいる学習者の場合―」『日本語教育方法研究会誌』17(1),40-41.
- (5) 許挺傑(2012)「接触場面における日本語学習者の共同解決型発話ストラテジー使用 についての一考察―ポライトネスとの関わりを中心―」『日本語/日本語教育研 究』3号,109-125.

#### 第5章 接触場面における日本語学習者の聞き返しストラテジーの使用

- (6) 許挺傑(2013)「接触場面における日本語学習者の聞き返しと聞き返し連鎖の使用について—3人の中国人学習者の在日9か月間の発話データをもとに—」『沖縄県日本語教育研究会2012年度研究発表会予稿集』,50-52.
- (7) 許挺傑(2013) 「接触場面における日本語学習者の聞き返し連鎖についての一考察」

『日本語教育開始 40 周年記念第 2 回国際シンポジウム「ベトナムにおける日本語教育・日本研究―過去・現在・未来―」紀要』, 63-74.

(8) 許挺傑(2013) 「接触場面における日本語学習者の聞き返し連鎖についての一考察― 聞き返し連鎖定義の再検討と学習者の使用実態―」『筑波応用言語学研究』20 号, 16-29.

## 第6章 全体的考察

新規執筆

(※すべての既発表論文に加筆・修正を施している)