

# 初級日本語学習者の会話における Compensatory Strategies

初鹿野 阿れ

お茶の水女子大学大学院

## Abstract

When communicating in a foreign language, learners often experience difficulties understanding what their interlocutors said and expressing what they really want to say due to their limited linguistic knowledge. Thus communication strategies, which are used to bridge this gap, are important for learners (especially for beginners) to continue and act as an active participant in the conversation. In this study, I surveyed compensatory strategies (CpS) used by learners of Japanese at the beginning level in non-native/native conversation during one year. Compensatory strategies are types of communication strategies, defined as learners' attempts to solve problems in communication using their insufficient linguistic resources. (Farch and Kasper (1983))

My main interest is to observe the change of frequency in the use of CpS, and the rate of L1-based strategies used by four learners. To study the effectiveness of CpS is also one of main objectives in this research.

I presupposed that frequency would decrease as proficiency rose, and this hypothesis was confirmed by the survey. It was also expected that the rate of L1-based strategies used by the learners would decrease because they experience lesser difficulties in expressing themselves through one year study of Japanese. However, the rate of L1-based strategies did not change, or even increased rather than decrease.

The effectiveness of CpS was verified. From sixty to ninety percent of CpS used by the learners contributed to the continuance of conversation without causing serious breakdown or misunderstanding between the participants.

## 1. はじめに

外国語教育において学習者のコミュニケーション能力を養うことは重要な目的のひとつである。しかし、コミュニケーション能力とはどのような能力であるのか、その定義は様々である。Canale & Swain(1980)は伝達能力を文法的能力、談話能力を含む社会言語学的能力、ストラテジー能力の3つから構成されると述べ、ストラテジー能力を言語能力の不足などによってコミュニケーションの中断が起こった際にそれを補うために用いられる言語的、非言語的コミュニケーション・ストラテジーから成ると定義している。つまり、学習者の伝達能力を向上させるためにはこれら3つの能力を高め、効果的に活用できるよう指導する必要があるということである。

特に初級学習者の場合、既に獲得している知識が限られているため、コミュニケーション・

ストラテジーを効果的に使用する能力は伝達を行う上で重要な要素であると考えられる。しかし、コミュニケーション・ストラテジー自体の定義はまだ定まっているとは言えず、発話におけるストラテジーなのか、聞き手の理解についてのストラテジーも含まれるのか、またフォリナー・トークのような母語話者の使用するストラテジーまで含めるのかなど多くの議論がなされている。(Tarone(1981)、Farch and Kasper(1983a)、Bialystok(1990)、等)

また尾崎(1983)が指摘しているように、日本ではコミュニケーション・ストラテジーという用語が表す一般的な意味からかなり広い範囲で使用されており、混乱の原因になっているようである。

本調査では、コミュニケーション・ストラテジーを構成するひとつの方策であると考えられるCompensatory strategies (Farch and Kasper(1983a,1984))(以下CpSと略す)、すなわち学習者が意味の伝達に問題を感じた際、すでに獲得した知識で補うことによってその問題を解決しようとするストラテジーに焦点を当て、以下のことを目的として縦断的研究を行った。

## 2. 目的

初級日本語学習者が発話における伝達上の問題に対処する際、どのようにCpSを使用しているかを、4人の学習者の1年間に渡る資料を分析することにより明らかにする。特に次のような点に注目する。

- 1) 学習が進むにつれてCpSの使用頻度が減少するか。また、母語に基づいたストラテジーが減り、日本語に基づいたストラテジーが増加するか。
- 2) 会話の流れの中でCpSは学習者にとって有効な手段であるか。特に効果的な種類のCpS、または伝達達成に結び付きにくいCpSがあるか。

## 3. 調査方法

学習者が伝達に問題を感じていることを表していると考えられる発話中のポーズ、音の引き伸ばし、繰り返しといった学習者のためらいを手掛かりにCpSの使用を調査した。ストラテジーの使用が明確に判断できない場合は随時学習者にフォローアップ・インタビューを行った。

対象者: 学習者A - ニュージーランド人女性、20歳代、英語教師  
学習者B - ニュージーランド人男性、20歳代、英語教師  
学習者C - アメリカ人女性、20歳代、英語教師  
学習者D - デンマーク人男性、20歳代、数学研究者

1992年8月から学習を開始。それ以前の学習歴はなし。8日間、1日3時間の集中コースで学んだ後、4週間の中断を挟み第6週目から学習を再開、その後1週間に1度、2時間の授業を受け

ている。調査資料は授業を行いながら収集した。An Introduction to Modern Japanese (Osamu Mizutani & Nobuko Mizutani, 1977, The Japan Times)を教材として使用、その他は適宜タスクや文字指導を行っている。ストラテジー教育は特に行っていない。

学習開始段階での4人の習熟度はほぼ同じとみていいが、学習者CとDが語彙力などわずかに高い印象を受けた。資料収集終了時から2カ月後(1993年12月)のレベルは初級前半終了程度で、日本語能力試験4級の模擬試験の結果、及び会話テストの結果を合わせると、4人の間では、学習者DとAがほぼ同じ程度に高く、学習者Bも会話力が少し劣るがDとAに近い、学習者Cは他の3人に比べてやや低いレベルであると考えられる。(註1)

調査資料：学習者と日本人の会話 - 学習者が書いた日記について教師である日本人話者(筆者を含む7人)がインタビューをしているもの。しかし、インタビューというより日記の内容についての雑談といった性質の強いもので、話題も自由に移行している。インタビューは約1カ月~2カ月に1回行い、時間は約10~15分。音声テープに録音(一部録画)し、文字化した。

期間：1992年11月~1993年10月 第Ⅰ期：第13週~29週('92年11月~'93年2月)  
 第Ⅱ期：第30週~47週('93年3月~'93年6月)  
 第Ⅲ期：第48週~61週('93年7月~'93年10月)

本調査は4人の学習者の1年を通してのCpSの使用傾向を明らかにすることを目的としている。そこで、個々のインタビューにおけるデータの差にとらわれずに長期的視野でその変化を観察するために、資料を便宜上4カ月ごとに3期に分け、分析を行った。

### 3. 結果

#### 3-1. 使用頻度

各学習者が使用したストラテジーの回数は[表1-1~4]の通りである。しかし、毎回の資料の時間が一定ではなく、またインタビュー時間内には日本人の発話も含まれているため、この数値を単純に比べることはできない。そこで、学習者の発話文節数を算出し、10文節中におけるCpSの使用頻度を[グラフ1]に示した。(註2)

[表1-1] 学習者A

資料	第Ⅰ期	第Ⅱ期	第Ⅲ期	合計
使用回数	111	79	54	244

[表1-2] 学習者B

資料	第Ⅰ期	第Ⅱ期	第Ⅲ期	合計
使用回数	69	42	39	150

[表1-3] 学習者C

資料	第Ⅰ期	第Ⅱ期	第Ⅲ期	合計
使用回数	64	34	51	149

[表1-4] 学習者D

資料	第Ⅰ期	第Ⅱ期	第Ⅲ期	合計
使用回数	52	47	26	125

このグラフを見ると学習者A、B、Dの使用頻度は期を追って減少している。また、学習者Cも第Ⅱ期に上昇傾向を示しているが、第Ⅲ期の頻度は第Ⅰ期より低くなっており、全体として概ね減少傾向にあると言える。これは、学習が進むにつれて伝達上の問題を感じるものが少なくなったため頻度が下がったと考えられる。

しかし、ここで問題なのは、4人の間の使用頻度の差や減少の割合の違いはお互いの習熟度の差を示しているとは言えないということである。例えば、学習者Bは初期の頃からCpSの使用頻度が低く、減少の割合が小さい。しかし、学習者Bの学習開始段階での習熟度は他の学生と比べて高かったわけではなく、むしろ低いほうであった。また、学習者Dの第I期における使用頻度は4人の中で低いほうではないが、同期における学習者Dの習熟度はむしろ高いほうであった。

その原因として考えられることは、まず第一に対話者の話し方である。

学習者Bと日本人との会話を観察すると、対話者が学習者に『はい』『いいえ』で答えられるような質問をしたり、使用する語彙をかなりコントロールするといったかなりはっきりしたフォーリナー・トークを行っているのが分かる。(註3) このことは、学習者Bが複雑な内容を表現する必要性を低くし、結果的にCpSの使用頻度の低さにつながっていると考えられる。

また、学習者が伝達目標を高くおくかどうかでもCpSの頻度に影響を与えていると考えられる。例えば、学習者Bが自分の表現できる範囲で伝達をおこなう傾向が見られるのに対し、学習者Dは常に伝達目標を高くおく傾向があり、自分のもっている日本語能力以上のことを表現しようとする傾向がある。そのために伝達に問題を感じる事が多くなり、CpSの使用頻度も高くなっているであろう。

このように、学習者間の頻度の差に習熟度だけでなく、いくつかの要素が影響を与えていると考えるのであれば、個々の学習者の頻度の減少も習熟度の変化だけと結び付けて考えることは適切ではないであろう。資料を観察した限りでは、日本人話者のフォーリナー・トークは徐々に普通の話し方へと変化し、また学習者の伝達目標の設定に対する姿勢にはさほど変化は見られていない。このことを考慮に入れると、個々の学習者のCpSの使用頻度の減少には、学習が進んだことによる習熟度の変化が大きく影響していると考えて妥当であると思われるが、この点は今後の課題としたい。

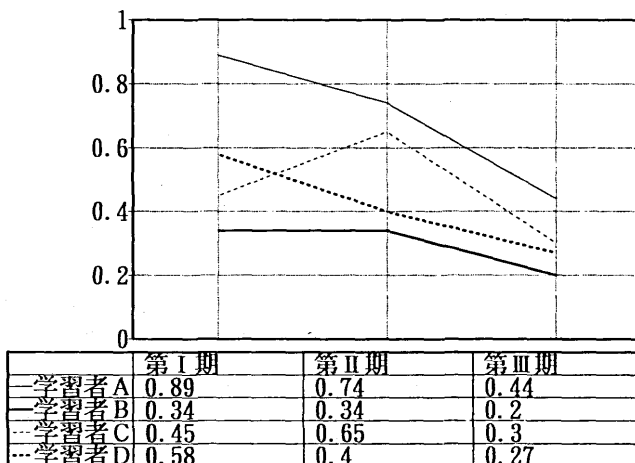
### 3-2. 観察されたCpSの種類

会話資料を分析した結果以下のようなCpSが観察された。この分類については、Farch and Kasper(1984)を参考に行っているが、基本的には実際の資料に現れたものをそのリソースとなっている言語(母語か、日本語か、またその中間的性質のものか)という観点と、対話者

[グラフ1]

発話10文節中のCpS使用頻度

(単位：回/10文節)



に明示的に協力を求めているかという観点で分類した。

(1) リソースによる分類

・母語に基づくCpS

①[コード変換] - 母語または共通の外国語の使用で補おうとする。

例1>『小学校』→『elementaryの学校』

②[カタカナ語化] - 母語、または共通の外国語を日本語らしく発音する。

例2>『数学』→『マチマティークス』

・中間的なCpS

③[逐語訳] - 母語、または共通の外国語をそれに対応する日本語に直訳する。または訳から類推し使用する。(例文の会話の表記については注4を参照のこと)

例3> [NS: じゃ、ビデオ屋で何をしましたか。 あっ、  
LA: あー、ビデオへ..~~がえりま~~後。return? (以下略)  
※『うちへ帰る(return home)』からの類推。

④[造語] - 日本語の造語規則に合わせて語を造る。

本調査では『~をします』という形で動詞を造るケースしか観察されなかった。

例4>『席を譲る』→『どうぞします』

・日本語に基づいたCpS

⑤[置き換え] - より一般的な語による置き換え

例5>『supervise』→『見ます』

⑥[説明的言い換え] - 特徴や機能などの描写や説明

例6> [LB: あー、と・er豆腐、~~ご飯の作り~~? あー うん。  
NS: 豆腐? うん ご飯の中に? 豆腐? (以下略)  
※『稲荷寿司』の意味

⑦[協力要求] - 対話者に協力を求める

自分の表現したい内容を質問の形で『何ですか』と問うものと、例7>のように自分が頭に思っている表現が正しいかどうか分らずとりあえず発話しながら対話者に協力を求めるといった確認要求のような性質の強いストラテジーが観察された。後者は上昇イントネーションで発話される。

例7> [LC: んー、(笑)あー、あ、~~お~~、~~お~~、~~お~~、~~お~~、 store、  
NS: どこでケーキを買いましたか。 うん  
[LC: ~~お~~? oh、屋さん(笑)  
NS: ケーキ屋さん。

このCpSは①から⑥までのすべてのストラテジーと同時に使われる可能性がある。例えば、[コード変換]で伝達の問題に対処しようとしながら、同時にそれを質問の形で対話者に聞いたり、上昇イントネーションで発話することにより協力を求めるものである。しかし、リソースによる分類においては次のような例は①から⑥を優先する。

例8> [LD: Tさんはlacquer ware分かりますか。 lacquer ware (以下略)  
NS: はい? らく、

⑧[非明示的協力要求] - 日本語での表現の困難さを訴えて対話者に間接的に協力を求める  
例9>『あのー・・・日本語むずかしい。』

(2)対話者に協力を求めるかどうかによる分類

・明示的協力要求

上記の⑦に①から⑥までの発話例の中で『何ですか』といった質問形を伴うもの、または上昇イントネーションで発話されたものを含めたもの

・非明示的協力要求

上記の⑧

・非協力ストラテジー

上記の①から⑥の中で質問の形や上昇イントネーションを伴わないもの。

3-3. 各学習者のCpS使用傾向

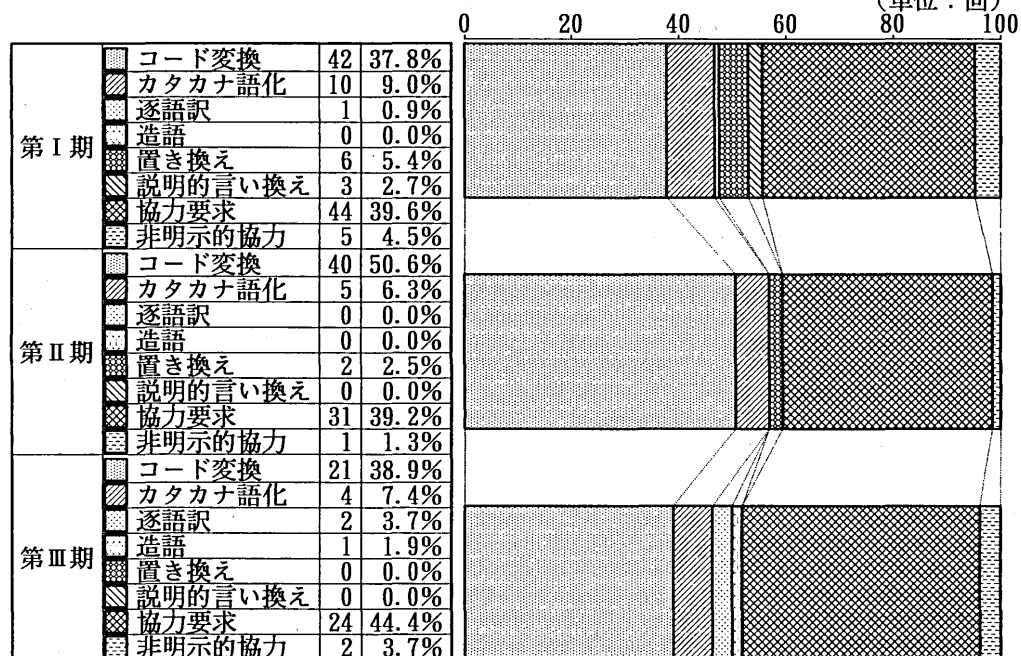
各学習者のCpSの使用傾向をリソースとなる言語に基づいた分類によって表したグラフが[グラフ2-1~4]である。これは各期に学習者が使用した全CpSにおけるそれぞれの種類のCpSが占める割合を示したものである。

学習者Aは母語に基づいたストラテジーと日本語に基づいたストラテジーをほぼ同じ割合で使用しており、中間的なものはほとんど使用されていない。また、1年を通してその傾向に大きな変化は見られなかった。

[グラフ2-1]

学習者Aの期別CpS使用率

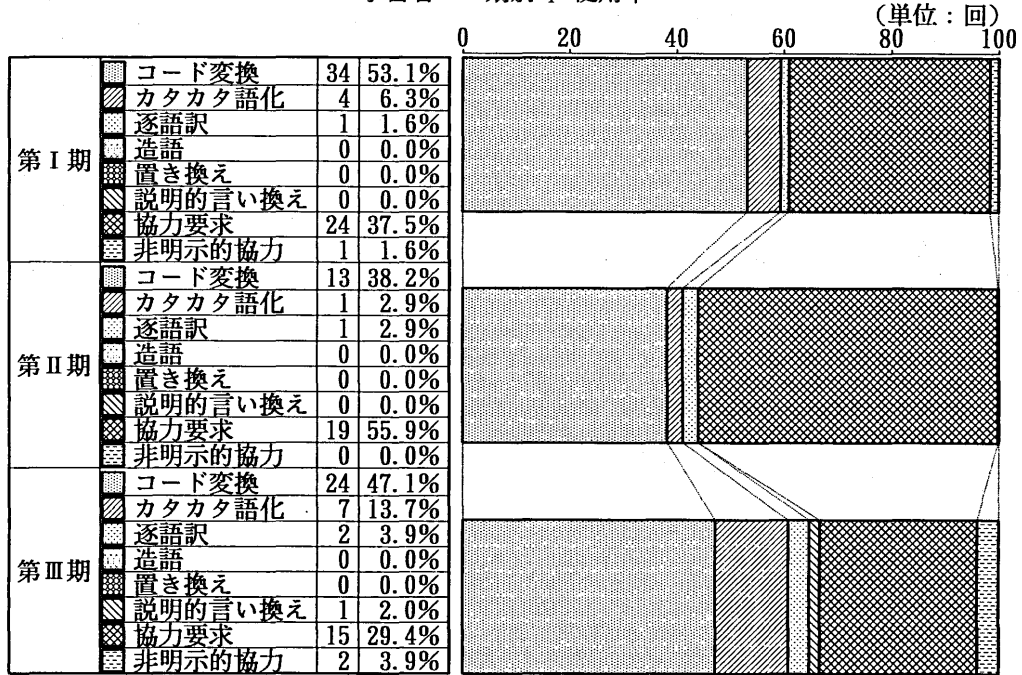
(単位：回)



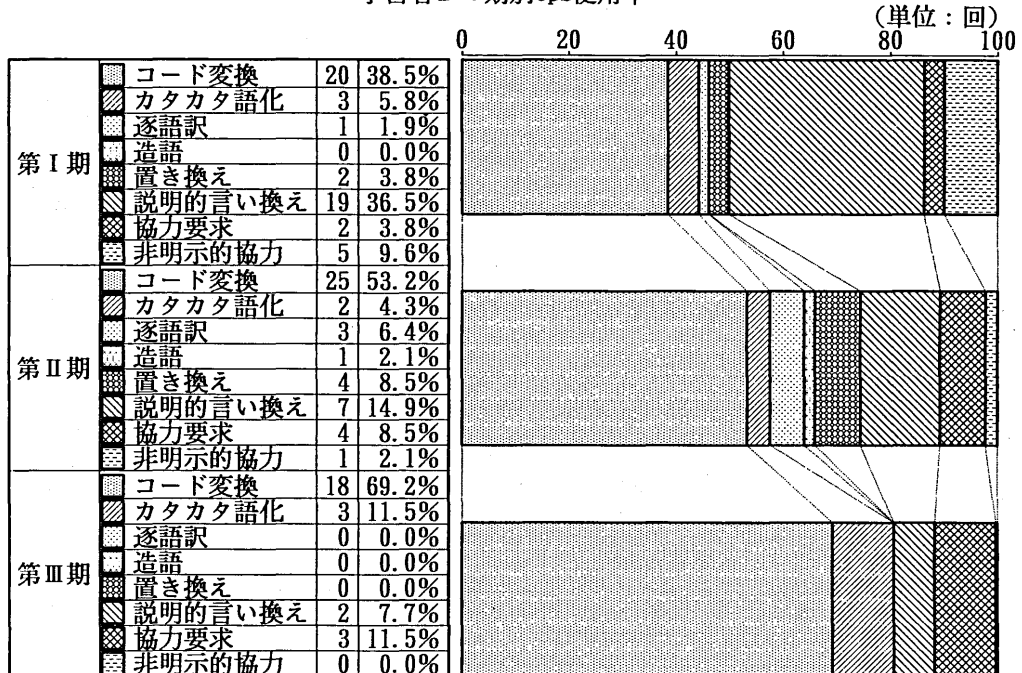


学習者Cは第I期と第III期における母語に基づいたストラテジーが60%前後、日本語に基づいたストラテジーの使用率が40%弱となっており、母語への依存度がやや高いという傾向

[グラフ2-3] 学習者Cの期別CpS使用率



[グラフ2-4] 学習者Dの期別CpS使用率





があるが、第Ⅱ期においてはその割合が逆転している。しかし、[コード変換]の内容を検討してみると、学習者B同様、節や文単位での変換がかなり多く、特に第Ⅱ期、第Ⅲ期では他の学習者と比べてその傾向が顕著である。つまり学習者Cについても、第3期における母語に基づくストラテジーの割合の減少が、英語に依存する度合いが少なくなったということの意味しているとは言えないであろう。

学習者Dは他の4人と異なり、第Ⅰ期における日本語に基づいたストラテジーの使用割合が一番高く、期を追ってその割合が減少している。特に第Ⅰ期での[説明的言い換え]の多が目立ち、学習者Dが学習初期の段階で、伝達の問題に対して日本語で説明したり、言い換えることで補おうとしていることが分かる。

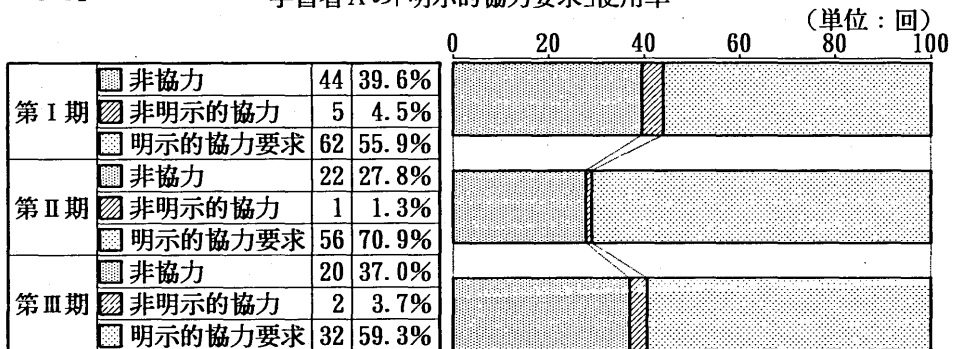
これらの分析資料から、4人の学習者の母語に基づいたストラテジーを使用する割合は学習が進んでも減少せず、むしろ増加傾向すら見られるといった、当初の予想とは反対の結果となった。これは、対話者がある程度英語を理解するということが学習者が徐々に気づき、伝達を行ううえでより平易で、時間的にも早く意味が伝達できる[コード変換]や[カタカナ語化]を好んで使用するようになったためと考えられる。また、Bialystok(1983)が指摘しているように[説明的言い換え]や[置き換え]のような日本語に基づくストラテジーはある程度の日本語知識が必要であり、またそれ以前に語彙の少なさが使用できるストラテジーの種類を限定してしまう。このような制約から、本調査の学習者のような初級前半のレベルではこれらのストラテジーを十分に活用できないということも原因のひとつであろう。

次に、対話者に協力を求めるかどうかで学習者のCpS使用傾向を分析した。[グラフ3-1~4]

このグラフを見ると学習者AとCが類似した傾向を示しており、かなり高い割合で対話者に協力を求めるストラテジーを使用していることが分かる。特に学習者Aは、全体の60%~70%が[明示的協力要求]である。しかし、学習者Bは第Ⅰ期では60%近くであった割合が期を追って減少している。また、学習者Dは他の学習者と異なり、全期を通じて[明示的協力要求]の使用割合が非常に低く、全体の10%~15%しか使用されていない。これらは、学習者の伝達の問題に対処する姿勢が各個人で異なっていることを表していると言える。つまり、学習者AとCには対話者と協力して意味を伝達しようとする傾向があるのに対して、学習者Dは対話者に協力を求めるのではなく、なるべく自分で解決しようとする姿勢が強い、そして学習者Bは期を追って徐々にその姿勢が変化しているということであろう。

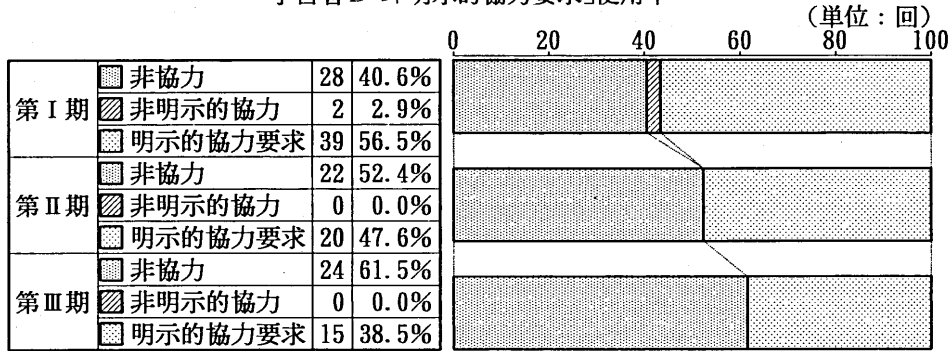
[グラフ3-1]

学習者Aの「明示的協力要求」使用率



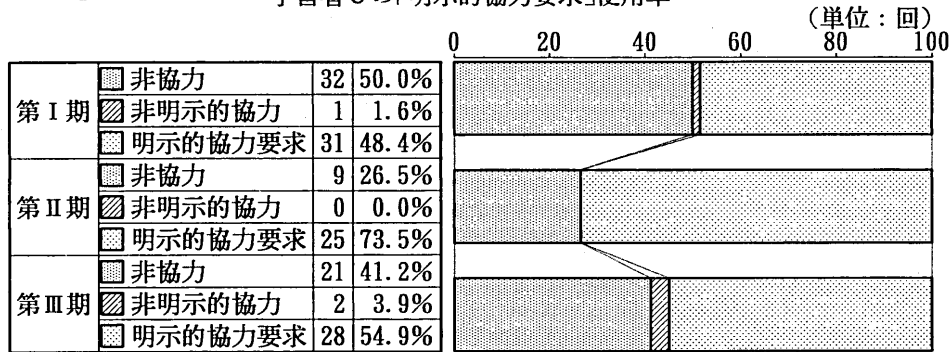
[グラフ3-2]

学習者Bの「明示的協力要求」使用率



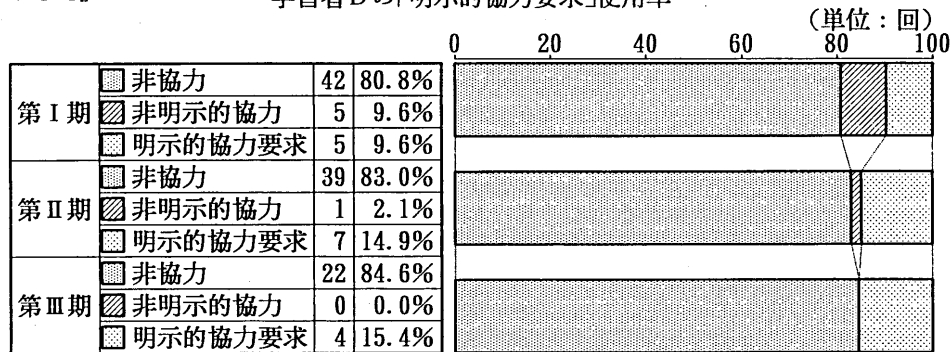
[グラフ3-3]

学習者Cの「明示的協力要求」使用率



[グラフ3-4]

学習者Dの「明示的協力要求」使用率



このように各学習者の対話者に協力を求めるストラテジーの使用に個人差が見られるのは、リソースとなる言語に基づくCpSの使用、特に[説明的言い換え]や[置き換え]の使用が、学習者の語彙力や構文力といった日本語の能力の高低に影響を受けるのに対し、協力を求めるかどうかという問題は各個人の伝達の問題に対する姿勢の違いが直接反映されるからであろう。

### 3-4. 会話の流れにおけるCpSの有効性

CpSは意味の伝達における問題を既に獲得した知識で補うことによって解決しようとするストラテジーである。ゆえにCpSによって意味の伝達が達成できたかどうかは重要な問題である。次の例12>で使用されたCpSは伝達を達成し、会話を継続させている。

例12> { NS: あー、便利です。  
 LA: ~~ほんと。ほんと。em、em、でも、em、とuseful?~~ 便利です。

しかし、CpSは常に意味の伝達を達成できるわけではなく、例13>のCpS<sup>1)</sup>のように中断を引き起こし、それに引き続く意味交渉(negotiation of meaning)(注5)の引き金になるものもある。ここで日本人は『將軍の何?』と理解が不可能であったことを明確に表している。

例13> { LD: とー、em・將軍のー、えーmodel<sup>1)</sup>、があります。 んー、モデル<sup>2)</sup>。  
 NS: えー、んー 將軍の何? むれ

---

{ LD: ~~將軍のー、not、んー、ほんとひとー、いけませんね<sup>3)</sup>。~~ ほんと將軍  
 NS: る? うん うんうんうんう

---

{ LD: ~~がいけません。でも、モデル、があります、があります。<sup>4)</sup>~~ モデル。  
 NS: んうん あ、モデル。 ああー

---

{ LD:  
 NS: 分かりました。へえーそうですね。

また、例14>のように双方が全く誤解に気づかず会話が進んでしまうこともある。このようなケースは意味の伝達という観点で考えた場合問題であると言える。

例14> { NS: あー、探偵。 うーんそうですか。  
 LB: ~~けいせつ。とー、あー、detective?~~ うん yeah、はい。  
 ※『けいせつ』は警察の意。ここで『detective』は刑事の意味で使われている。

しかし、CpSのもう一つの役割は伝達に問題が起きたときに学習者が会話を全くやめてしまったり、不自然な話題転換をおこなったりすることなく会話を継続させることであると考えられる。例えば、次の例15>ではCpS<sup>1)</sup>、CpS<sup>2)</sup>は明確な中断となって対話者から理解不可能であるという直接的な反応を引き起こしてはいないが、伝達の達成にも結び付いていない。

例15> { LB: ~~たとえば、~~しゅめ<sup>1)</sup> hobby<sup>2)</sup>。~~しゅー、しゅめ。しゅめ。hobby<sup>3)</sup> hobby  
 NS: オビ?~~

---

{ LB: 趣味。 うん。  
 NS: ホビ?あ、趣味。 うん。

また、例16>のCpS<sup>3)</sup>、CpS<sup>4)</sup>も、CpS<sup>1)</sup>とCpS<sup>2)</sup>のように中断を引き起こす原因とはなっていないが、「lacquer ware」という意味の伝達の達成にも寄与していない。このようなCpSは対話者の反応がなかったり、曖昧であったりするために、たとえ意味伝達が達成されていたとしても、例15>の下線部や例16>のCpS<sup>4)</sup>のように学習者の側の伝達達成の試みを2度3度と継続させる場合が多い。例16>においてはCpS<sup>4)</sup>の後、さらにストラテジーが20回も継続して使用された後、理解に至っている。

例16> [ LD: ... ~~lacquer ware~~<sup>1)</sup> lacquer ware lacquer ware、lacqu、mm ~~lacquer ware~~  
 NS: ん? ラコ?  
 -----  
 [ LD: ~~お弁当の箱~~<sup>2)</sup> no、いえ、違います、でも一 ~~lacquer ware~~  
 NS: お弁当の箱? ん  
 -----  
 [ LD: ~~that kind of things~~<sup>3)</sup> hum hum、~~はほんほんの~~  
 NS: ふーん  
 -----  
 [ LD: ~~ん~~<sup>4)</sup>。em  
 NS: ふーん。(以下略)

このようにCpSには会話の流れにおいて2つの役割があり、常に意味の伝達が優先されるわけではない。CpSの意味伝達が十分でなくても話の流れの中で、もう少し先を聞けば分かるかもしれないと聞き手が判断したり、より大きな意味での会話の内容の伝達には問題がないと判断された場合には、会話の継続が優先されるのである。この場合、CpSは最終的な意味の伝達に至るまでの(または十分な意味伝達を放棄し会話を先に進めるまでの)通過点として聞き手の理解を助け、会話を継続させる機能を果たしている。

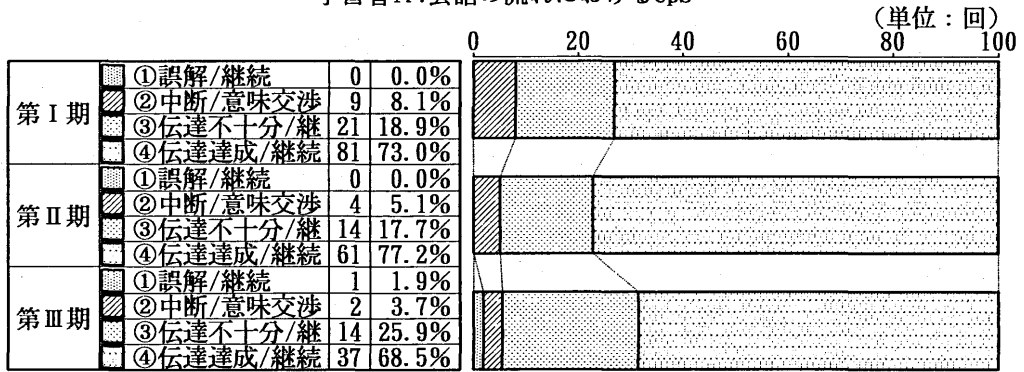
以上、例12>から例16>で検討した結果を基に、学習者が使用したCpSを会話の流れにおける2つの役割という観点でまとめると次のようになる。

- ①表面的には会話の流れを妨げず継続させているが、実際は伝達上の問題を解決しておらず誤解の原因となっている。この場合、学習者、日本人話者双方とも誤解に気づいていない。
- ②中断の原因となり、対話者の理解不可能の表明に伴う意味交渉の引き金となる。
- ③学習者の意味伝達上の問題という点では、対話者の十分な理解には結びつかないが、伝達達成に至るまでの(または十分な意味伝達を放棄し、会話を先に進める上での)通過点としてコミュニケーションを継続させる。  
 また、意味伝達が実際には達成されているにもかかわらず、対話者が沈黙又は、曖昧な反応をしたため、学習者に伝達の試みを継続させている。
- ④会話の流れに影響なく意味の伝達が達成される。

上記の観点から実際の資料を分析し、各学習者が使用したCpSが会話の流れの中でどのような役割を果たしたかを次のグラフに示す。[グラフ4-1~4] これは各期の全CpSにおける①から④のCpSの占める割合である。

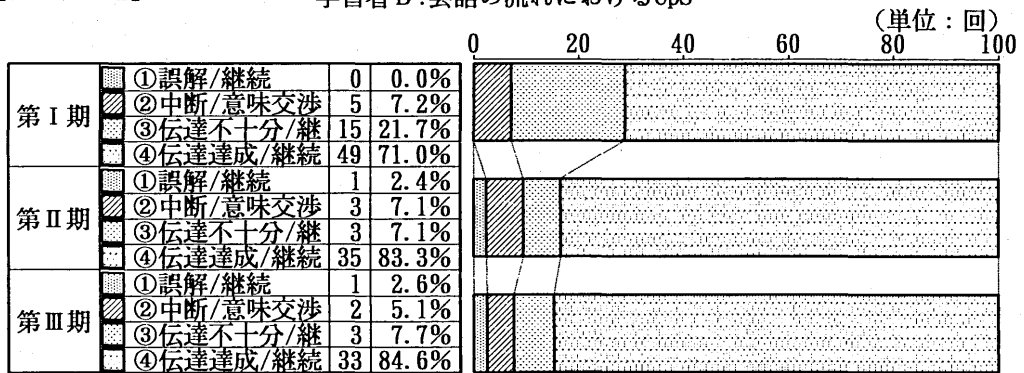
[グラフ4-1]

学習者A:会話の流れにおけるCpS



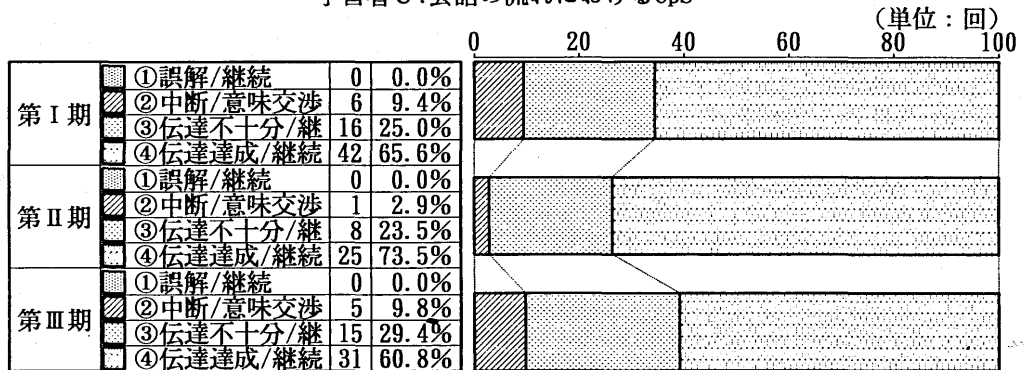
[グラフ4-2]

学習者B:会話の流れにおけるCpS



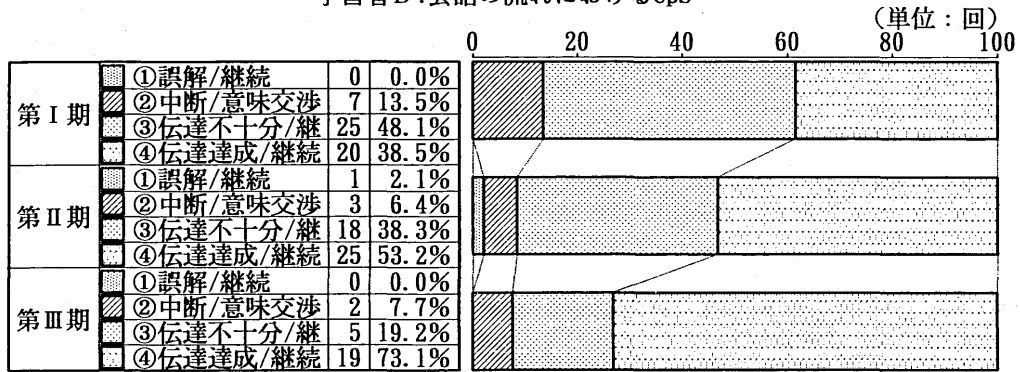
[グラフ4-3]

学習者C:会話の流れにおけるCpS



[グラフ4-4]

学習者D:会話の流れにおけるCpS



このグラフで見ると、学習者AとCは類似した傾向を示しており、第Ⅰ期から第Ⅱ期にかけて伝達達成率(④の割合)が多少伸び、第Ⅲ期でまた少し下がっている。学習者Aの伝達達成率は全体の70%以上で学習者Cよりやや高いが、ほぼ同じと言っていいであろう。逆に中断や誤解に結び付いたCpS(グラフの①と②)は学習者A、Cともに7%程度となっている。

学習者Bの伝達の達成率は学習者の中で一番高く第Ⅲ期では80%以上にも達している。誤解や中断を引き起こしたCpSは平均で10%程度となっており、学習者A、Cよりは少し高いようであるが全体としてはほぼ同じ程度とみていいであろう。

学習者BはCpSの使用頻度も低く、このグラフと合わせて考えると発話上の伝達の問題にうまく対処しているように見える。資料を詳しく観察してみると、学習者Bは伝達を行う際、伝達目標の設定をあまり高くおかず、自分の好きな話題について自分が言えることを着実に伝えていくようである。伝達の問題に際しても無理をせず、対話者が理解できるような英語を使用するなど効果的にストラテジーを使用しているようである。

学習者DはCpSの会話における役割という観点からの分析においても、他の3人と全く異なった結果となった。第Ⅰ期における伝達達成率は30%弱と非常に低く、中断の引き金となったCpSも全体の15%と比較的高い。しかし第Ⅱ期、第Ⅲ期と徐々に伝達達成率が他の学習者と同程度にまで高くなり、中断も起こしにくくなっている。つまり学習者Dは第Ⅰ期では、日本人に伝わりにくいCpSを使用していたが、徐々にCpSの使用が効果的になっているということになる。

しかし、学習者Dの使用したCpSが第Ⅰ期、第Ⅱ期において中断を起こしやすかったからといって、この時期に学習者Dのコミュニケーションが他の学習者と比べ特に困難であったということではない。[グラフ1]で示したように、学習者DのCpSの使用頻度は第Ⅰ期で学習者Aよりは低く、また学習者B、Cとの差もAほどではない。また第Ⅱ期には学習者A、Cより低く、Bと同程度にまで減少している。このことを合わせて考えると、学習者DはCpSを使用するような伝達上の問題を感じることはあまり多くないのだが、問題が起こった時に取る方策が第Ⅰ期、第Ⅱ期ではあまり効果的ではなかったということである。また、学習者Dは伝達目標を高くおく傾向があり、コミュニケーションの中断が起こると対話者の理解が徹底するまで伝達の努力を繰り返す傾向があった。このことも、同時期において伝達の達成率が低くなった原因であろう。

これらの結果をまとめると、学習者が使用したCpSは、その60%~80%が会話の流れにおいて、正確な理解に至ったかどうかは別にしても、深刻な意味伝達の問題を引き起こすことなくコミュニケーションの継続に役立っている。また、中断や誤解に結び付いたものは全体の8%前後でしかなく、CpSはかなり有効な戦略であると言えるであろう。

次に、特に伝達達成に有効なCpSがあるか、また中断に結び付きやすいCpSの種類になんらかの傾向が見られるかを調べるために、個々の種類別に伝達の達成率を調査した。しかし、本調査の結果からは特定の種類のCpSが意味伝達の有効性と関連しているという結果は得られなかった。どの戦略も使用された回数に比例して達成率が高く、他のCpSと比べて特に有効に働いているCpSは特定化できなかった。これは全体の伝達達成率が60%~80%と高いことを考えると当然であると言えよう。

また、中断に結び付いたCpSも全体に数が少ないため一般化できるような結果は得られなかった。

#### 4. まとめと今後の課題

4人の学習者が伝達上の問題に対して使用したCpSを1年に渡り調査した結果をまとめると次のようになる。

- 1) 学習者のCpSの使用頻度は学習週が進むにつれて概ね減少する。しかし、学習者の日本語の習熟度だけが頻度に影響を与えるのではなく、対話者のフォリナー・トークや、学習者が設定する伝達目標の高さが大きく関係していると考えられる。
- 2) 学習者は伝達の問題に対処するため様々な戦略を使用している。特に母語に基づいた戦略はその使用割合が多く、その傾向は学習が進んでも変化しない。または学習者によっては増加する傾向すら見られた。これは、日本語の習熟度が上がれば、母語に依存した戦略は減少するのではないかという当初の予想とは逆の結果となった。この原因は対話者がある程度英語を理解すること、また学生と対話者との人間関係が親密になるに連れて、言語操作が複雑で時間もかかる日本語に基づくCpSは避けたほうがコミュニケーションがスムーズに進むということが学習者に影響を与えたのではないかと考えられる。また、学習者の日本語のレベルが低すぎて、まだ日本語に基づく戦略を十分に活用できる段階ではないことも母語に基づく戦略が減少しなかった理由のひとつであろう。  
対話者に協力を求めるかどうかは個人差が大きく、各学習者の伝達の問題に対する姿勢の違いが明確に現れた結果となった。
- 3) 会話の流れの中でCpSが有効に使用されたかどうかを、意味の伝達と会話の継続というCpSの2つの役割に基づいて分析した。結果は60%~80%のCpSが、正確な伝達ができただけは別にしても、深刻な誤解や中断を引き起こすことなく会話を継続することに寄与する有

効なストラテジーであることが分かった。また、中断に結び付いたCpSは全体の8%でしかなかった。

他のCpSと比べて特に伝達の達成、または中断に結び付きやすい種類のCpSは本調査では特定化できなかった。

今後の課題として以下のような点が残された。

- 1) コミュニケーション・ストラテジーに限らず、ストラテジー研究はその調査、分析方法がまだ十分に確立されているとは言えない。今回の調査においても、資料の収集、分析方法などに多くの課題が残された。今後、学習者のCpS使用がより客観的に分析できるような方法論の確立が必要とされよう。
- 2) 今回の調査は対話者が日本語の教師であったため、CpSの有効性についての分析結果を一般の日本人にも広げることは妥当であるとは言えない。[コード変換]や[カタカナ語化]などの中には外国人の話し方に慣れていないから理解できたというものもあるであろう。あまり外国人と付き合ったことのない日本人に対してもCpSが同じように効果的であるのかは非常に興味深い点であり、今後の研究課題として調査、分析を試みたい。
- 3) CpSの教育への応用も今後研究の必要がある。本調査では学習者にストラテジー教育は行っていないが、学習者は4人とも様々なストラテジーで伝達の問題に対処している。このことを考えるとストラテジーという技術を教えることに重点を置く必要はないと言えるかもしれない。今回の調査結果は、むしろ伝達上の問題に対してストラテジーを効果的に活用するのに役立つような語彙、文型教育の必要性を示唆していると考えられる。
- 4) 今回の調査対象者は、3人が英語圏の学習者、1人がデンマーク語母語話者であったが、文化圏の異なる学習者が同様のストラテジーの使用傾向を示すかも興味深い点である。例えば、アジア系の学習者が伝達の問題に対して協力を求める傾向が強いかどうか、英語などの共通の外国語を多用するかどうかなどに一定の傾向が見られる可能性はあるであろう。

日本語の第2言語研究において、伝達にかかわるストラテジーの実証的研究はまだあまり多くない。(Ozaki(1989)、尾崎(1993)、山本(1991)、横林(1991)、青木、的場(1992)、寺田(1993)等) 本調査がこの分野におけるケーススタディーとして、ひとつのステップとなれば幸いである。

[付記]本稿はお茶の水女子大学大学院修士課程人文科学研究科日本語文化専攻における平成5年度修士論文『初級日本語学習者を対象としたコミュニケーション・ストラテジーの縦断的研究』の一部に加筆修正したものである。



注

1. 日本語能力試験の模試は『日本語能力試験3・4級受験問題集』(松本隆他、1992、アルク)から作成した。試験は、文法・語彙(46問、92点満点)、聴解(15問、60点)、読解・文法(50問、200点)合計352点満点で行った。結果は以下の通り。

	文字・語彙	聴解	読解・文法	合計
学習者A	90点(97.8%)	44点(73.3%)	180点(90%)	314点(89.2%)
学習者B	92点(100%)	56点(93.3%)	160点(80%)	308点(87.5%)
学習者C	74点(80.4%)	48点(80.0%)	160点(80%)	282点(80.1%)
学習者D	76点(82.6%)	48点(80.0%)	180点(90%)	304点(86.4%)

会話テストは、学習者が日本人と同一の話題について会話を行っているものを5分程度録音し、11人の第三者に評価してもらった。評価者は教育歴数カ月から7~8年の日本語教師及び日本語教育専攻の大学院生。評価は各項目(聴解能力、文法能力、語彙力、会話運用能力、談話構成能力、発音)を1から5までの5段階で評価するもの。点数は各項目の平均点の合計で、点が高い方が能力が高いと評価されたことになる。

	聴解	文法	語彙	会話運用	談話構成	発音	合計
学習者A	3.9	2.4	2.3	3.1	3.0	2.5	17.2
学習者B	3.6	2.6	2.1	3.0	2.6	2.7	16.6
学習者C	3.1	1.6	1.6	2.2	2.0	2.5	13.0
学習者D	3.7	2.6	2.5	3.1	2.9	2.8	17.6

2. 一般的に発話の分析において文節数を単位として扱うことは適切であるとはいえないが、本分析においては、学習者の発話総量の目安として文節数を採用した。文節は基本的に独立プラス付属語である。学習者が同じ言葉を繰り返している場合、独立語は1文節とし、付属語、または語の一部の繰り返しは文節と認めないこととした。つまり、「は、花を、買います、ました。」は2文節となり、「花、花を、買います、買いました。」は4文節となる。また、言いよどみの「あー」、「んー」などは感動詞として独立語に含めた。

また、発話中に現れた英語は日本語の文の中で、単語ベースで使用されているものについては、日本語に準じた。また、句や節、文単位で使われているものに関しては、3語を1文節と同等と見なし算出した。(これは水谷(1991)の中の、話し言葉の1文の平均の長さは英語が6~9語に対し、日本語は2文節であるという分析から割り出した。)

分析資料は第Ⅰ期の第一回目(学習開始後第13週目または第14週目)、第Ⅲ期の最終回(第61週目)、及びほぼ中間と考えられる第36週目(学習者Cは欠席のため翌週の第37週目)の資料を使用した。資料中、全く同じ形でCpSが2回以上続けて使用されている場合は、1回として算出した。

3. 本調査ではフォーリナー・トークについての数値的な調査は行っていない。しかし、学習者と対話している日本人話者へのインタビューの結果、学習者Bに対するフォーリナー・トークについて同様の意識があることがわかった。
4. 例文の表記に使われている記号及び半角文字は以下の内容を表している。上下2段の会話は同時に左から右へ流れており、上下が重なっている部分は話者の発話が重なっている部分である。/////が該当するCpSを示す。

記号: NS → 日本人話者

LA/LB/LC/LD → 学習者A/B/C/D

? → 上昇イントネーションで発話されたもの

・ → 約1秒のポーズ

半角字 → 声が小さい、またはスピードがはやい発話

5. 会話において互いが理解し合い、会話を成立させていく過程が意味の交渉の過程であり、Varonis and Gass(1985)は中断の引き金となる発話に聞き手が理解不可能であることを示した時点から始まる意味交渉を“non-understanding routine”としてモデル化している。本調査で会話の流れにおけるCpSの役割を考察するに当たり、このモデルを参考にした。

## 参考文献

- Bialystok, E. (1983) "Some factors in the selection and implementation of communication strategies." In Færch, C. and Kasper, G.(ed.) Strategies in Interlanguage Communication. Longman pp.100-118
- Bialystok, E. (1990) Communication Strategies. Basil Blackwell
- Canale, M. and Swain, M. (1980) "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing." Applied Linguistics. Vol.1, No.1 pp.1-47
- Canale, M. (1983) "From communicative competence to communicative language pedagogy." In Richards, J. and Schmidt, R.(ed.) Language and Communication. Longman pp.2-27
- Corder, P. (1978) "Strategies of communication." AFinLA 23. Reprinted in Færch, C. and Kasper, G.(ed.) (1983) Strategies in Interlanguage Communication. Longman pp.15-19
- Ellis, R. (1985) Understanding Second Language Acquisition. Oxford University Press,  
エリス、ロッド『第2言語習得の基礎』牧野高吉訳 (1988) ニューカレント インターナショナル
- Færch, C. and Kasper, G. (1983a) "Plans and strategies in foreign language communication." In Færch, C. and Kasper, G.(ed.) Strategies in Interlanguage Communication. Longman pp.20-60
- Færch, C. and Kasper, G. (1983b) "On identifying communication strategies in interlanguage production." In Færch, C. and Kasper, G.(ed.) Strategies in Interlanguage Communication. Longman pp.210-237
- Færch, C. and Kasper, G. (1984) "Two ways of defining communication strategies." Language Learning. Vol.34, No.1
- Ozaki, A. (1989) Request For Clarification in Conversation between Japanese and Non-Japanese. Pacific Linguistics Series B-102, Pacific Linguistics, The Australian National University
- Paribakht, T. (1985) "Strategic competence and language proficiency" Applied Linguistics. Vol.6 No.2 pp.132-146
- Poullisse, N. (1990) The Use of Compensatory Strategies by Dutch Learners of English. Foris Publication
- Raupach, M. (1983) "Analysis and evaluation of communication strategies" In Færch, C. and Kasper, G.(ed.) Strategies in Interlanguage Communication. Longman pp.199-209
- Tarone, E., Cohen, A. and Demas, G. (1976) "A closer look at some interlanguage terminology: a framework for communication strategies." In Working Papers on Bilingualism. 9, pp.76-90. Reprinted in Færch, C. and

- Kasper, G.(ed.) (1983) Strategies in Interlanguage Communication. Longman pp.4-14
- Tarone, E. (1981) "Some thoughts on the notion of 'communication strategy'." TESOL Quarterly. 15,pp.285-295. Reprinted in Farch,C. and Kasper,G.(ed.) (1983) Strategies in Interlanguage Communication. Longman pp.61-74
- Tarone, E. (1980) "Communication strategies, foreigner talk, and repair in interlanguage." Language Learning. Vol.30 No.2 pp.417-431
- Varonis, E. and Gass, S. (1985) "Non-native/non-native conversations: A model for negotiation of meaning." Applied Linguistics. Vol.6 No.1 pp.71-90
- Vàradi, T. (1980) "Strategies of target language learner communication: message-adjustment." IRAL,Vol.XVIII/1,Feb. pp.59-72. Reprinted in Farch, C. and Kasper, G.(ed.) (1983) Strategies in Interlanguage Communication. Longman pp.79-99
- 青木惣一、的場主真 (1992)「インタビューでのコミュニケーション・ストラテジー使用について」NSF集中日本語研修追跡調査報告書『外国人科学・技術研究者に対する短期集中日本語教育コースの運営に関する実証的研究』PP. 99-119
- 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 pp. 19-30
- 尾崎明人 (1981)「上級日本語学習者の伝達能力について」『日本語教育』45号 pp. 41-52
- 寺田裕子 (1993)「外国人場面における日本語学習者と日本語話者の会話の分析」名古屋大学大学院文学研究科 修士学位論文
- 横林宙世 (1991)「日本語初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発表論文)
- 水谷信子 (1985)『話しことばの文法』くろしお出版
- 宮崎里司 (1990)「接触場面における仲介訂正ネットワーク」『日本語教育』71号 pp. 171-181
- メイナード、泉子 (1992)『会話分析』くろしお出版
- 山本富美子 (1991)「日本語学習者側のコミュニケーション・ストラテジーについて」『名古屋大学日本語科 日本語教育論文集』第2号 pp. 116-132