



岐阜大学機関リポジトリ

Gifu University Institutional Repository

Title	初中級日本語学習者の用いる協カストラテジーについて
Author(s)	伊藤, かな
Citation	[岐阜大学留学生センター紀要 = Bulletin of the International Student Center Gifu University] vol.[2000] p.[38]-[52]
Issue Date	2001-02
Rights	
Version	岐阜大学留学生センター (The International Student Center Gifu University)
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12099/3366

この資料の著作権は、各資料の著者・学協会・出版社等に帰属します。

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

伊藤 かな

要旨

日本語学習者が用いるコミュニケーション・ストラテジーのうち、聞き手に協力を求めるストラテジーに注目し、Faerch & Kasper(1983)と藤長(1996)分類をもとに、その協力ストラテジーを「直接アピール」「間接アピール」「語彙・形の確認要求」「理解の確認要求」に分け、それぞれの使用頻度と表現形式、ストラテジーの連鎖についてみた。

その結果、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。また、最も多く用いられたのは「語彙・形の確認要求」で、その表現形式は語彙や文を上昇イントネーションと共に用いるものがほとんどであった。ストラテジー連鎖では「語彙・確認要求」が失敗したときに、再び「語彙・確認要求」を用いる連鎖が最も多く、3回、4回と連続して用いる場合もあった。「直接アピール」はすべてに疑問詞を使った表現形式を使っており、協力を求めることに失敗した例が少なく、連鎖も少なかった。

1. はじめに

外国語でコミュニケーションを行う際、自分が伝えたいことがうまく伝えられない、といったことがよく起こる。そのような場面では知っている語彙や表現で言い換えたり、あるいは他の外国語で補って相手に何とか伝えようとしたり、ジェスチャーで表現したりと、様々な方法で自己解決を試みることもあるだろう。また自力で解決できない場合は、相手に何と言ったらいいか助けを求めるところもあるが、この聞き手に協力を求めて解決し、言いたいことを伝えるという解決法も、それ自体が聞き手とのコミュニケーションとなり、有効な方法である。

話し手は、自己解決と聞き手との協力という2つの方法を使って、自分の伝えたいことを伝えようとする。このようなコミュニケーションを遂行させるために用いる方法は一般にコミュニケーション・ストラテジー（以下CSとする）と呼ばれており、多くの研究があるが、自己解決と聞き手との協力という2つの側面がどのように使われているかについてはまだ十分に解明されていない。本稿はこのうち、聞き手との協力、つまり共同解決型（藤長1996）に注目し、学習者の日本語能力によってこのCSがどのように使われているかを縦断的に研究する。

2. CSの分類

Faerch & Kasper (1983 : 52-53) は話し手が用いるCSを以下のように類型化している。

A アchievement・ストラテジー (Achievement strategies) :

学習者が伝達源 (communicative resource) の拡大によって問題を解決しようとするストラテジー

- 1 補償ストラテジー (compensatory strategies)
 - a) コード・スイッチング (code switching)
 - b) 言語間転移 (interlingual transfer)
 - c) 言語間／言語内転移 (inter-/intralingual transfer)
 - d) 目標言語に基づくストラテジー (IL based strategies)
 - i) 一般化 (generalization)
 - ii) パラフレーズ (paraphrase)
 - iii) 造語 (word coinage)
 - iv) 再構成 (restructuring)
 - e) 協力ストラテジー (cooperative strategies)
 - i) 直接アピール (direct appeal)
 - ii) 間接アピール (indirect appeal)
 - f) 非言語ストラテジー (non-linguistic strategies)

2 想起ストラテジー (retrieval strategies)

B 縮小ストラテジー (Reduction strategies) :

1 形態縮小ストラテジー (Formal reduction strategies)

流暢に話せない、あるいは間違った発話を回避するために、縮小された形態を使って、より自動化され、安定した言語形式を用いるストラテジー

2 機能縮小ストラテジー (Functional reduction strategies) :

問題を回避するために、伝達目標を縮小するストラテジー

- a) 行動的縮小 (actional reduction)
- b) 形式の縮小 (modal reduction)
- c) 命題内容の縮小 (reduction of the propositional content)
 - i) 話題回避 (topic avoidance)
 - ii) 伝達停止 (message abandonment)
 - iii) 意味の置き換え (meaning replacement)

藤長 (1996) は、Faerch & Kasperの枠組みに基づいて、初中級レベルの日本語学習者が使用した発話ストラテジーを以下のように分類・記述している。

A アプローチメント・ストラテジー

1 共同解決型

- a) 完成要求
 - i) 直接アピール
 - ii) 間接アピール
 - iii) ジェスチャア型
- b) 確認要求
 - i) 語彙や形の確認要求
 - ii) 理解の確認要求

2 自己解決型

- a) L1 / L3 指向

- i) コード・スイッチング ii) 逐語訳的表現の使用
- b) 目標言語指向
 - i) パラフレーズ ii) 代用・言い換え

B 縮小ストラテジー

- a) 形式の簡略化
- b) 機能の簡略化
 - i) 伝達内容の簡略化 ii) 話題回避 iii) 完全回避

藤長の分類をみると、Faerch & Kasperのアプローチメント・ストラテジーを共同解決型と自己解決型に大別している点特徴的である。共同解決型は、Faerch & Kasperの協力ストラテジー (A-1-e) にさらに確認要求やジェスチャ型が追加され、細分化されたものと考えられる。自己解決型ではFaerch & Kasperのいう一般化 (A-d-i) と再構成 (A-d-iv) が「代用・言い換え」として1つにまとめられている。その理由として藤長は「別の (語レベル, 文レベルの) 表現形式の使用という観点から1つのものとした」と述べている。

それでは日本語学習者は共同解決型 (協力ストラテジー) と自己解決型のどちらを主に使っているのだろうか。先行研究からその傾向をみていきたい。

3. 学習者の日本語能力とCSの関係に関する先行研究

日本語学習者が用いるCSに関する研究はこれまでにいくつかなされている。

武井 (1995) はACTFL-OPI¹⁾ (以下OPIとする) 資料をもとにし、言語能力が低い (誤用が多い) 学習者は伝達停止 (message abandonment), パラフレーズ (Paraphrase), 言語間転移 (Interlingual Transfer), コード・スイッチングを使う傾向があり、言語能力が高い (誤用が少ない) 学習者は意味の置き換え (Meaning Replacement), 一般化 (Generalization) を使う傾向があると述べている。そして、協力ストラテジー (Cooperative Strategies) はどのレベルでも用いられると述べている。

富山 (1995) は武井と同じくOPI資料をもとに、初級から超級までの日本語学習者20名による産出・受容両過程におけるCS使用を比較した。それによると、CS使用はレベルが高いほど少なく、特に聞き返しのCSが確実に減少している。また、上級になってもみられたCSのうち、確認、代用、説明のCSは学習者のレベル向上に従ってその割合が高くなり、相関関係があると言っていると述べている。

以上は、レベル別にみた横断的な研究であるが、CSの縦断的な研究としては、初鹿野 (1994), 荻原 (1996) のものがある。

初鹿野は4人の学習者の会話分析を1年以上にわたって行ったが、特に際だったCS使用の変化は現れなかった。CS使用のうち最も多く現れたものはコード・スイッチングであったが、これは学習者と日本人対話者が英語が共に理解できるという認識があったためとしている。その次に多かったのは、使用率に個人差がみられたものの、協力ストラテジーであった。

荻原の研究でも初級から中級の段階 (学習時間100時間~600時間) では文法能力の習得が進んだ

からといってCS使用が全般に減少するわけではなく、CS使用頻度との有意的関係は認められなかった。そして、学習初期に多用されたCSは理解のためのCS、つまり聞き返しであり、学習が進んでから使用されやすいのは代用、言い換え、文レベルのCSであった。

藤長（1996）は初中級日本語学習者を対象にインタビューを行い、CS使用を観察した。その結果、聞き手に発話の完成を求めたり、自分の発話の正確さや理解の確認を求めたりという、対話者との共同解決型のストラテジーが多く使われていた。聞き手との間に目標言語以外の共通語が存在する場合には、それに依存したコード・スイッチングが多く見られた。しかし、目標言語によるパラフレーズや代用・言い換えのストラテジーはあまり観察されなかった。

猪狩（1998）はオーラル・テストで得られた発話資料をもとに、初級日本語学習者のCS使用について調べている。最も多く見られたCSは相手に協力を求める、確認要求のストラテジーであった。また、コード・スイッチングの使用もやや多かった。

以上のCS研究から、次のことが言えるのではないかと思われる。

- 日本語能力が低い学習者は、聞き返し、（対話者との間に目標言語以外の共通語がある場合には）コードスイッチングを多用し、日本語能力が高くなると、代用、言い換え、説明のCSの割合が高くなる。
- 発話の完成や確認など、相手に協力を求めるストラテジーは日本語能力が低い段階でも多くみられるが、日本語能力が高くなっても用いられる。

以上の先行研究から、自己解決型と共同解決型の使用について整理すると、自己解決型に関して言えば、日本語能力が低い段階では、L1/L3指向のコード・スイッチングが多用され、日本語能力が高くなると、目標言語指向のストラテジーが多く使われる。

それに対して共同解決型、つまり協力ストラテジーはどの段階でもみられるとされている。しかし、学習者の日本語能力によるその使用頻度や内容の違いについてはどの先行研究でも十分に言及されていない。そこで、本稿では、相手に協力を求めるストラテジーに注目し、藤長（1996）の共同解決型の分類をもとに、さらに詳しく学習者の協力ストラテジーの傾向を縦断的にみていくことにする。

4. 分析

4.1. 分析資料

日本語研修コース（6か月）に在籍した留学生7名のACTFL-OPI録音資料のインタビュー・パート²⁾を分析の対象とする。インタビューはコース途中にテストとして組み込まれた2回分と、研修期間終了後に個別に依頼した1回分の計3回にわたるものである。これらのインタビューは4名のテスターによって行われ、1人の学習者に同じテスターが偏らないようにしてある。

表1 学習者に関する情報

学習者	国籍	母語	性別	来日時	第I期			第II期			第III期		
					滞日 期間	レベル	録音 時間	滞日 期間	レベル	録音 時間	滞日 期間	レベル	録音 時間
AA	インド ネシア	インドネ シア語	男	1999.10	3m	NH	25.58	4m	IL	28.38	8m	IM	28.23
BB	ペルー	スペイン 語	男	1999.10	3m	NM	28.35	4m	NH	29.06	7m	IL	29.58
CC	スリラ ンカ	シンハラ 語	男	1999.10	3m	NH	21.54	4m	IL	26.26	8m	IL	26.03
DD	中国	中国語	女	1999.04	3m	NM	23.46	4m	NH	29.27	7m	IL	27.17
EE	リビア	アラビア 語	男	1999.04	2m	NH	29.50	5m	IL	28.10	9m	IL	28.00
FF	インド ネシア	インドネ シア語	女	1999.04	2m	NM	24.55	5m	NH	24.45	9m	IL	24.53
GG	中国	中国語	女	1999.04	2m	IL	19.52	5m	IM	20.30	10m	IM	29.07

滞日期間：__m=__か月 レベル：N=初級，I=中級 レベルの下位区分：H=上，M=中，L=下

4.2. 共同解決型（協力ストラテジー）の分類

藤長（1996）の分類にある完成要求のジェスチュア型（A-1-a-iii）は録音テープからは判断できないため，ここでは除外した。（以下の文字化記述方法については注3参照）

1 完成要求

a) 直接アピール

直接的に相手に助けを求めるストラテジーであり，分からない単語や表現を聞き手に明示的に尋ねるものである。

例1) *EE3：そしてあの・・・，boil 何と言う？

*TES：うん，ゆでます。

*EE3：ゆでま，ゆ，ゆで，ゆで，ゆでて。

例2) *TES：DDさんは何が好きなんですか。

*DD2：私は，な，何？大学の食べ物。

*TES：大学の食べ物？

*DD2：日本の名前？

b) 間接アピール

間接的に相手に助けを求めるストラテジーである。文を途中まで言ったり，言いよどんだりして運用力の限界を示すことによって，聞き手から必要な表現を引き出したり，発話の完成を手伝って

もらうものである。

例3) *AA1: あー・・・, スキーをするとき, あー, 落ちー・・・落ち, 落ち, 落つー, 落つから, 落つーとき。

*TES: 落つ?

例4) *TES: シンハラゴは何ですか。

*CC1: 私の・・・, あー, ことです。国の, あー。

*TES: あ, スリランカの。

*CC1: 国の, こ。

*TES: 国の言葉ですか。

*CC1: 言葉です。

以下のような「分からない」や「難しい」といった表現を用いる例を、藤長は直接アピールの中に入れていた。しかし、これらはできないことを訴えているのであり、直接的に助けを求めるといふよりは、運用力の限界を示していると言える。また、伝達目標を達成しようとしているので、回避をしているとは言えない。従って、下のような例は間接アピールに入れる。

例5) *CC1: いつもとー, 日本名前ちょっと分かりません。Detective storyとか。

*TES: え? 何, 何, ストーリー?

*CC1: 例えば, んー, あー, んー, 日本語名前ちょっと。でもテレビの, あの一, いろいろなドラマ?

2 確認要求

a) 語彙や形の確認要求

使用した語彙や表現が正しいかどうかの確認を求めるものである。

例6) *BB3: でもたぶん, えっとー, 公立学校?

*TES: ええ, ええ, ええ。

*BB3: たくさん学生, たくさん学生。

例7) *GG3: アメリカの移住者一番多いのは, もーしゅこ, もしく?

*TES: も?

*GG3: も, もうしく, もうしく?

*TES: もうしこ?

b) 理解の確認要求

伝達レベルでの容認可能性を求めるものである。今回の分析資料からは下の1例しかみられなかった。

例8)

*EE1: どうして, えー, リビアにえー, 飛行機がありません。それから私はモルタに行かなければなりません。えーあーあー, ……。例えばルフトハンザの飛行機, 例えば月曜日私

はリビアからルフトハンザ, 私はルフトハンザにモルタでルフトハンザの飛行機, 飛行機に乗り, 乗ります。例えばルフトハンザ飛行機の月曜, リビアからモルタルまでだけ, 月曜日, 土曜日, 日曜日, 土曜日, 金曜日, 金曜日だけ, えー, 土曜日, 日曜日ありません。

*TES: あーこれは電車ですか。

*EE1: いいえ, 船で。

*TES: 船で, あー, なるほど, はいはいはい。

*EE1: 分かりました?

*TES: 分かりました。

4.3. 分析方法

まず, 上で分類したそれぞれの項目がどのくらい現れるか, その使用頻度と変化を調べる。次に, ストラテジーの内容に注目し, 表現形式, ストラテジー連鎖(ストラテジーが失敗したときに学習者が用いる次のストラテジー使用)について分析する。

5. 結果

5.1. ストラテジーの使用頻度

学習者ごとに現れたストラテジーの使用頻度を表2に示す。

表2 学習者のストラテジーの使用頻度 (■は中級レベルと判定されたインタビュー)

学習者	AA				BB				CC				DD				EE				FF				GG				全計				
	I	■	■	計	I	■	■	計	I	■	■	計	I	■	■	計	I	■	■	計	I	■	■	計	I	■	■	計					
インタビュー時期																																	
直接アピール	1			1	1			1			1	1	2	2	4		3	1	4		1	2			3								14
間接アピール	2		1	3	2			2	4	4	1	9	3			3	2	1	1	4	1		1	2	1				1			1	24
語彙や形の確認要求	6	2	4	12	2	5	5	12	6	1	1	8	6	6	4	16	14	9	3	26	7	9	2	18	3	7	5	15	107				
理解の確認要求																	1			1													1
合計	9	2	5	16	2	8	5	15	10	5	3	18	9	8	6	23	17	13	5	35	9	11	3	23	4	7	5	16	146				

この表をみると, 全体として学習者が最も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「間接アピール」, 「直接アピール」の順であった。学習者ごとに用いたストラテジーの傾向をみると, CCが「間接アピール」の頻度が高かった以外は, ほぼ全員が「語彙や形の確認要求」を最もよく用いていた。

次にインタビューの時期別に現れた全話者のストラテジー頻度を図1に示す。

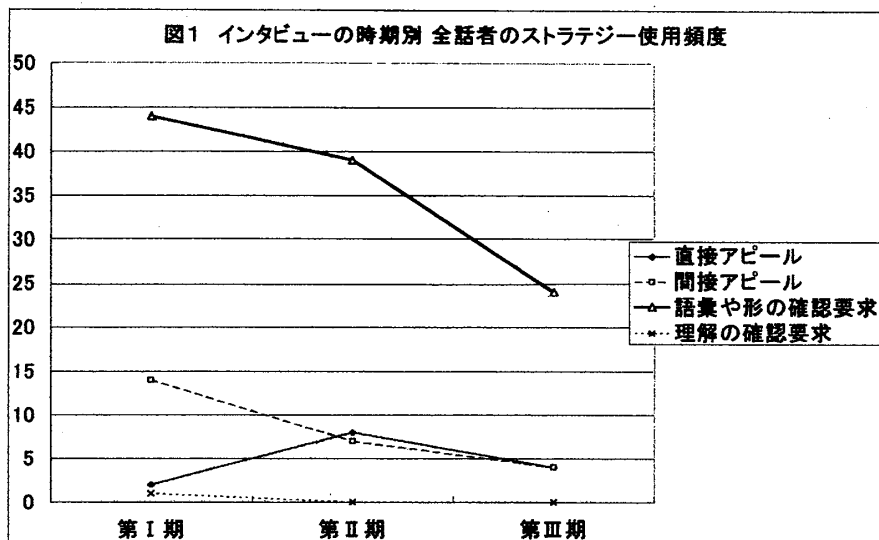


図1によると、「直接アピール」を除き、各戦略は徐々に減っている。特に「語彙や形の確認要求」は半分近くにまで減少している。「直接アピール」は第II期で増えるが、第III期になると減っている。学習者別にみると、7名中4名の学習者が減る傾向にあり、あとの3名は増減を繰り返している。

次に、OPIで判定されたレベル別（初級と中級）にそれぞれの戦略をみていきたい。全部で21回のインタビュー中、9回のインタビューが初級、12回のインタビューが中級と判断された。そこで、頻度の総数をインタビューの回数で割り、1回のインタビュー当たりの使用頻度を出した。それが図2である。

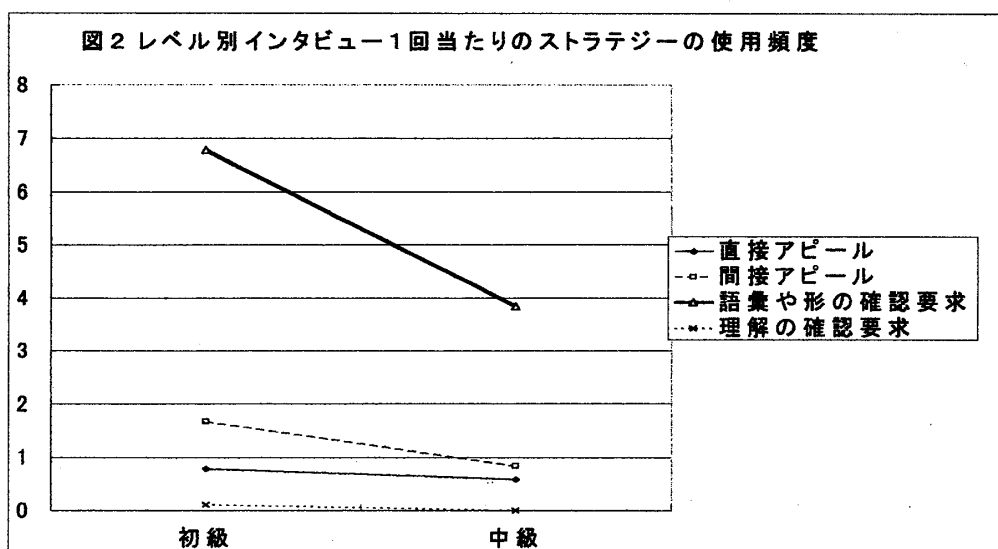


図2をみると、中級レベルになると戦略が減る傾向にあることが分かる。縦断的研究を行った初鹿野(1994)、荻原(1996)の場合、共にインタビューの時期別にCSの使用頻度の変化をみている。その結果、特にはっきりした使用頻度の変化は現れなかった。一方、横断的ではあるが、OPIのレベル別にCS使用頻度を観察した富山(1995)の場合、レベルが高いほどCS使用が減ることを示唆している。協力戦略のみの観察であるが、本研究では富山の示唆を裏付ける結果

となり、ストラテジーの使用頻度は学習者の言語運用能力の向上によって減少すると考えられる。

5.2. 表現形式

5.2.1. 直接アピール

「直接アピール」の表現形式にはすべて疑問詞が使われており、疑問詞とコード・スイッチング、疑問詞と言い換え・言いさし、疑問詞とパラフレーズの3タイプの表現形式がみられた。以下にそれぞれの発話例を示す。

1 疑問詞(何/どんな) + コード・スイッチング(英語/スペイン語)

例1) *CC3: あー、**ポイル、それは何ですか。**

*TES: あー、一緒に、えっと、煮るんですね?

*CC3: 煮るんです。

2 疑問詞(何) + 目標言語による言い換え、言いさし(語レベル)

例2) *TES: 友だちが空港に来たんですね。

*DD3: うん。**あとで、私の、何? 送り・・・**

*TES: 送りました?

3 疑問詞(何) + 目標言語によるパラフレーズ(文レベル)

例3)

*DD2: あ、**何? ポテト油の入れて、小さいの切る、切る、あとで、あー、油の入れてのー、あとでの、さらの、お砂糖、砂糖の鍋の入れて、熱く熱くになる。あとでのー、んー、ポテト、ポテト入れて作った。日本の大学、学食、名前、たぶん。**

*TES: マクドナルドとかのポテトじゃないのかな。

1のタイプは6例、2のタイプは6例、3のタイプは2例みられた。1のタイプは学習者が使用した教科書にも出てきており、学習者がそれをストラテジーとしてうまく利用していることがうかがえる。しかし、このタイプを全く使わない学習者もいた。AA(インドネシア)、DD(中国)、GG(中国)であった。DDとGGの場合、英語が分からなかったために使わなかったと考えられる。その代わりに、AAは2のタイプを、DDは2と3のタイプを使っていた。今回、分析対象となった学習者は全員非英語話者であったので、1のようなタイプは少ないかと思われたが、聞き手との間の共通語(英語)が分かる場合は、積極的にそれを使う学習者がいることが分かった。

また、3のタイプが2例みられたが、そのうちの1例は初級レベルのDDのインタビューでみられたものだった。目標言語によるパラフレーズは、文レベルのものなので、初級学習者ではあまりみられないと言われている(藤長1996)が、DDは1のタイプを使わない代わりに2や3のタイプを積極的に使って「直接アピール」を行っていた。しかし、うまく相手に伝わらず、協力を得ることに失敗している。

インタビューの時期、レベルによる「直接アピール」の表現形式の違いは特にみられなかった。

5.2.2. 間接アピール

「間接アピール」の表現形式には、語・動詞・文の言いさし、「分かりません」を使った形式があった。以下にそれらの発話例を示す。

1 語の言いさし

例1) *TES: シンハラゴは何ですか。

*CC1: 私の・・・, あー, ございます。国の, あー。

*TES: あ, スリランカの。

*CC1: 国の, こ。

*TES: 国の言葉ですか。

*CC1: 言葉です。

2 動詞の言いさし

例2) *BB2: 両親, あの同じ, 愛してる。えん, え, 選び, 選びことを, 選び・・・。

*TES: 何を, ことを?

3 文の言いさし

例3) *AA1: んー, あー, 交通を並んだり。

*TES: ん? 交通を並んだり?

*AA1: 並んだり, 並んだり, 並んだり。

*TES: う, 並んだり?

*AA1: え?

*TES: ん?

*AA1: 交通を……

*TES: んー, うん, じゃあ (他の話題へ)

4 「分かりません」を使った表現

例4) *FF3: 例えばコールから, 例えば。

*TES: コールは何ですか。

*FF3: コールは日本語で分からない。

*TES: どんなものですか。

*FF3: あー, これは, んー, お, エネルジの使います。

1のタイプは4例, 2のタイプは11例, 3のタイプは7例, 4のタイプは3例みられた。1から3の言いさしの場合, 言いよどみ, ポーズ, 繰り返しのどれかは必ず共に用いられている。

2と3のタイプが多いが, これは動詞の活用や文の完成が初中級の学習者にとってはまだ困難を伴うものであるからと考えられる。

「間接アピール」についても, インタビューの時期, レベルによる表現形式の違いは特にみられなかった。

5.2.3. 語彙・形の確認要求

「語彙・形の確認要求」は、語や文を上昇イントネーションとともに用いる形式、語に終助詞「かな」を加えたもの、語と共に「いいですか」を用いるものの3つのタイプがあった。以下にそれぞれの発話例を示す。

1 語・文+上昇イントネーション

例) *CC1: あー, 最近, 私の国のだいどころ?だいどころ?

*TES: だいどころ?

2 語+かな

例) *TES: 地震にあった人たちはどうやって生活しているんですか。

*AA3: んー, キャンプ, キャンプ, てん, テント, テント。

*TES: キャンプ。

*AA3: テントかな。

*TES: あ, テント。

3 語+いいですか

*TES: 弟さんはどんな顔ですか。教えてください。

*EE1: んー, あー, あー, 鼻は低い? (うん) あのーたぶん目? (うん) 目は白い?

*TES: 広い, 大きい。

*EE1: いえいえ。

*TES: 白い。

*EE1: 白い。

*TES: はい, 白い。

*EE1: 白い, いいですか。

*TES: はい。白いところが大きいんですね。

最も多かったのは1のタイプで105例あり、圧倒的な多さだった。2, 3のタイプはそれぞれ1例ずつしかなかった。このことから、初中級学習者の場合、「語彙・形の確認要求」はほとんど、確認したい語彙・文そのものを上昇イントネーションを用いて使うと言える。

5.2.4. 理解の確認要求

今回の分析資料からは、「理解の確認要求」は1例しかみられなかったため(4.2.分類内の例8参照), 表現形式も1種類しかみられなかった。その表現形式は、説明を行った後に、「分かりますか」と確認を加えるものであった。

5.3. ストラテジー連鎖

学習者は協力ストラテジーが失敗した場合、次に再びストラテジーを使うのだろうか。もし使う

とすればそれはどのようなストラテジーなのだろうか。以下に分析資料において現れたストラテジーの連鎖を示す。

1-a 語彙・形の確認要求 → 語彙・形の確認要求

語彙・形の確認要求が失敗したとき、再び同じように語彙・形の確認要求を行う連鎖が最も多く、11例みられた。以下にその例を示す。下の例のように、1度目で確認した語彙の形を変えて、もう一度違う語彙で確認する場合が多かった。この連鎖が2回だけではなく、例2のように、3回、4回と続くこともあった。

例1) *TES: どんなケーキですか。

*FF2: どんなケーキ。あー、あみ、**あみ?** あん、**あまい?**

*TES: うん。

*FF2: いろいろなケーキがある。

例2) *EE2: あの一、リビアは一、女の人新しいうちに入ることは、あの一、**さいつ?** あの一
ちょっと待って、**きせつえん?** **けいせつえん?**

*TES: え、え? 何? 何ですか。日本語で何ですか。ち?

*EE2: これ、**けつ?**

*TES: 血液?

*EE2: うん。

1-b 語彙・形の確認要求 → 語彙・形の確認要求 → その他のストラテジー

語彙・形の確認要求の連鎖で解決できなかったときに、他のストラテジーに頼った例が2つみられた。1つは、パラフレーズを用いて解決をはかり、もう1つはコード・スイッチング、間接アピール、パラフレーズと様々なストラテジーを用いたあげく、最後に完全回避をしている。

1-c 直接アピール → 語彙・形の確認要求 → 語彙・形の確認要求 → 直接アピール

このタイプの連鎖が1例だけみられた。直接アピールから語彙・形の確認要求へ、そして再び直接アピールを用いる連鎖である。

以上の1-a, b, cに示したような同じストラテジーの連鎖は「語彙・確認要求」にだけみられ、「直接アピール」「間接アピール」は連続して使われることはなかった。

2 語彙・形の確認要求 → その他のストラテジー

1のタイプのように語彙・形の確認要求を連続して使わず、すぐに他のストラテジーに移る場合もあり、全部で5例みられた。特に決まったストラテジーに移るわけではなく、直接アピール、代用、言い換え、パラフレーズなどさまざまであった。

3 直接アピール → その他のストラテジー

直接アピールは協力を求めていることも、どの部分の発話を完成してほしいのかもある程度具体

的につかめるので、1度で成功する場合が多く、連鎖そのものは2例しかみられなかった。1つは、コード・スイッチングに移り、もう1つは1-cと重なるものだが、語彙・形の確認要求へと移っている。

4 間接アピール → 自己解決型・縮小ストラテジー

このタイプの連鎖は5例あった。言い換え、パラフレーズ、コード・スイッチング、伝達の簡略化、完全回避など、協力ストラテジーではなく、自己解決型のストラテジーや縮小ストラテジーに移るものばかりであった。間接アピールは話し手が積極的に聞き手に助けを求めようと思っている意志が強くない、それが間接アピールが失敗した後に積極的に協力ストラテジーを用いていかない原因となっているのではないかと考えられる。

5. まとめ

分析資料から得られた結果を以下にまとめる。

学習者の協力ストラテジーの縦断的な変化をみると、初級から中級になると、ストラテジーが減少する傾向がみられた。このことから協力ストラテジーは言語運用能力の向上によって使用が減少すると考えられる。

協力ストラテジーの中で、初中級の学習者に最も用いられているものは、「語彙・形の確認要求」であり、これは滞日期間の長さ、初級から中級へのレベルの向上にかかわらず、他のものより多く用いられていた。また、この「語彙・形の確認要求」の表現形式のほとんどが、語や文を上昇イントネーションと共に用いて確認するというものだった。そして、「語彙・形の確認要求」が失敗した場合、再び同じ「語彙・形の確認要求」を使うというストラテジー連鎖が多く観察された。

他の協力ストラテジーは、「間接アピール」、「直接アピール」の順で使用頻度が多くみられた。「理解の確認要求」は1例しかなかった。「直接アピール」の表現形式は「疑問詞」と、「コード・スイッチング」「言い換え、言いさし」「パラグラフ」のそれぞれとを組み合わせ用いられ、インタビューの時期やレベルによる違いよりも、個人によって用いる表現形式が異なっていた。「間接アピール」は「(語、動詞、文)の言いさし」と「言いよどみ、ポーズ、繰り返し」を組み合わせたり、「分かりません」を用いたりして行われていた。これもインタビューの時期やレベルによる表現形式の違いはみられず、また個人差も特になかった。

ストラテジー連鎖に関しては、「直接アピール」は1度で成功することが多く、連鎖が少なかった。一方、「間接アピール」が失敗した場合は、話し手が積極的に聞き手に助けを求めようと思っている意志が弱いためか、自己解決型のストラテジーや縮小ストラテジーに移っていき、協力ストラテジーを用いることはなかった。

分析結果から、日本語学習者が用いる協力ストラテジーは、レベルが上がるにつれ減少する傾向がみられた。これは富山(1995)の横断的研究結果と一致している。

学習者の用いる協力ストラテジーは「語彙・形の確認要求」がもっとも多かったが、連続して用いられていることが多く、非効率的といえる。逆に「直接アピール」は、使用頻度は少なかったが、

一度で成功する場合が多く、相手からの協力を得られやすいといえるだろう。そこで、協力ストラテジーとして「直接アピール」の積極的な使用が望まれるが、英語が苦手な初級学習者にとっては適切な「言い換え・言いさし」や「パラグラフ」が言えないと、使いにくく、効率的とはいえない。しかし、レベルが上がれば、「言い換え」や「パラグラフ」を使った「直接アピール」を積極的に使うようになるのではないかと思われる。

今回は初級から中級にかけての3回のインタビュー資料を分析したが、対象となった学習者へのインタビューは現在も続けており、今後も各学習者のストラテジー使用についての変化をみていきたい。

注

- 1) ACTFLは、The American Council on the Teaching of Foreign Languages (全米語学教育協会)の略称で、OPIはOral Proficiency Interviewの頭文字である。レベルは初級、中級、上級、超級の4つに大別される。上級を超えたレベル、すなわち「超級」を除く他のレベルはさらに「上・中・下」の3つの下位レベルに分けられており、超級を入れて全部で10の級がある。

資料1 口頭表現能力の評価基準 (牧野1999: 41)

	総合的タスク・機能	コンテキスト	内容	正確さ	テキストの型
超級	意見の裏付けをしたり、抽象化したり、仮説を立てたりすることによって、広範囲にわたって議論ができる。	ほとんどのフォーマル、インフォーマルな場面	広範囲にわたる一般的興味に関する話題といくつかの特別な関心事、専門領域の話題、具体的、抽象的なないじみのない話題。	間違いがあっても実質的にはコミュニケーションに支障をきたしたり、母語語者を悩ましたりすることはない。	広範囲にわたる、連続した談話(複段落)。
上級	主な時制・アスペクトを使って物事の描写、叙述ができる。	ほとんどのインフォーマルな場面、いくつかのフォーマルな場面。	個人的、あるいは一般的な興味に関する具体的で事実に基づく話題。	母語語者でない人との会話に不慣れな人にも困難なく理解できる。	段落をもつ談話。
中級	簡単な質問をしたり、質問に答えることによって、簡単な対面型の会話が維持できる。	いくつかのインフォーマルな場面と限られた数の何かに対処するような場面。	主に自分自身と身近な出来事に関係した話題。	母語語者でない人との会話に慣れていない人には、何度か繰り返したりすることによって、理解してもらえる。	単文、または2、3の連文。
初級	発話は決まり文句や物事をリストアップしたり、列挙することに限られる。	非常に予測しやすい、一般的な日常的場面。	日常生活における、身近で、断片的な事柄。	母語語者でない人との会話に慣れていない人にさえ、理解するのが困難である。	ここの単語と句。

- 2) ACTFL-OPIは「(テスターから学習者への)インタビュー・パート」「(学習者からテスターへの)逆質問」「ロールプレイ・パート」から成り立っている。

- 3) *AA1→AAの学習者, 1回目のインタビューで観察された発話
 *TES→テスターの発話
 ?→上昇イントネーションで発話されたもの
 •→ポーズ
- 4) 「大学芋」のことだと思われる。
- 5) 「申し込み」のことだと思われる。

参考文献

- Faerch, C. and Kasper, G. (1983) "Plans and strategies in foreign language communication." *Strategies in interlanguage Communication*. ed. Faerch, C. and Kasper, G. pp.20-60 Longman.
- 藤長かおる (1996) 「初中級学習者のコミュニケーション能力についての一考察」『日本語国際センター紀要』第6号, pp.51-69, 国際交流基金
- 初鹿野阿れ (1994) 「初級日本語学習者を対象としたコミュニケーション・ストラテジーに関する縦断的研究」, お茶の水女子大学人文科学研究科日本語文化専攻 修士学位論文
- 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』第5号, pp.5-14
- 牧野成一 (1999) 『日本語改訂版ACTFL-OPI試験官養成用マニュアル』アルク
- 萩原稚佳子 (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』第31分冊, pp.74-92, 早稲田大学日本語研究教育センター
- 武井直紀 (1995) 「コミュニケーション・ストラテジーとコミュニケーション能力」, 『日本語の研究と教育 窪田富男教授退官記念論文集』, pp.497-513, 専門教育出版
- 富山佳子 (1995) 「日本語学習者のコミュニケーション・ストラテジー—OPI資料に基づいたProficiencyレベル別CS使用について—」, 大阪外国語大学外国語学研究科日本語学専攻修士学位論文