

JFL 環境における中国人日本語学習者への コミュニケーション方略指導の実践と評価

方 穎琳

要 旨

本稿は、JFL 環境における日本語を専攻とする習熟度が異なる中国人学習者を対象に、学習者が持っている目標言語知識を活かし効果的なコミュニケーション方略の使用を増やし会話の質を向上させることを目指す指導法を提案した。また、実際に指導を行った授業前後のタスクにおける方略使用の量、質的分析と、学習者の振り返りについての分析から、方略指導法の有効性を検証した。その結果、3 回の方略指導の授業で、指導した 5 項目の方略の使用には量的変化、質的变化がともに観察され、特に日本語の習熟度の低い学習者の方がより多くの項目で効果が見られた。また、習熟度に関わらず、学習者は方略の機能、役割についての認識が深まり、タスクを達成する自信が増していることが分かった。

【キーワード】JFL 環境、中国人日本語学習者、コミュニケーション方略、概念識別タスク

1. 実践の背景および目的

本実践の目的は、JFL 環境 (Japanese as a foreign language) における習熟度の異なる中国人日本語学習者にコミュニケーション方略 Communication Strategies、以下「CS」) について意識させ、意味伝達の達成に効果的な CS を使用させることにある。

JFL 環境における中国人日本語学習者を CS 指導の対象に取り上げたのは以下の理由による。国際交流基金 (2011) によれば、日本語学習者数が世界第 2 位の中国では、2009 年には学習者数が約 83 万人に達し、その内、6 割以上は大学で日本語を専攻、あるいは非専攻第 2 外国語として勉強している学習者である。これらの学習者は主に日本語非母語話者の教師の指導のもと教室内で学習を行い、日本語母語話者との対面コミュニケーションの機会が乏しい。

このような母語話者との接触機会、経験の少ない学習者のコミュニケーション能力を育むことが教育現場での大きな課題である。最新の中国高等教育シラバスでは、「日本語を用いて実際にコミュニケーションする能力の獲得」という日本語教育の最終目標を掲げ、中国人学習者のレディネスとニーズを重視し、コミュニケーション場면을想定した会話教材も開発されている (曹, 2011)。しかし、これらの教材には、場面や機能を重視してコミュニケーションを円滑にするためのストラテジーは含まれているものの、コミュニケーションのギャップや問題が生じた

場面からいかにして脱出するかの方略 (CS) とその指導法を取り入れたものは見当たらない。

CS 指導を受けていない学習者が実際のコミュニケーション問題に対処する方法を観察すると、聞き手としての学習者は「わからない」というサインを出さなかったり、相手の言葉をパラフレーズしたり確認したりする回数が少ないという (山本, 1991)。話し手としての学習者は 1) 「他者協力型」CS (直接／間接的に相手に助けを求めて問題解決を図る方略) より「自己解決型」CS (学習者の既有知識に基づいて問題解決を図る方略) を使用して問題解決に没頭する、2) 母語をベースとした CS を多用する、3) 文法、語彙の発音を過剰に修正する特徴がある (方, 2012)。また、田・林 (2009) は中国人学習者の主な問題点として、学習者同士の日本語会話において中国語に依存しがちである点と、日本語による置き換えや説明などの CS はほとんど使わず、同じ言葉の繰り返しが多い点を挙げている。さらに、日本語の習熟度が上級 (日本語能力試験 1 級) に達しても、CS についての認識が薄いことから、学習者はコミュニケーション上の問題に対応するときに、効率的に CS を使用することはできないことが指摘されている。

そこで、本実践では、中国における日本語教育の状況と中国人学習者の CS 使用の特徴を踏まえ、これまでの CS 指導の実践研究の良い点と改善すべき点を十分に考慮した上で実践を試みる。そして、実

践を評価し、JFL 環境における中国人学習者に適した CS 指導の方法を検討することを目的とする。

2. 先行研究

2.1 CS の定義と教育の必要性

接触場面では、第二言語（以下「L2」）学習者は言語知識の不足に起因する問題を修復し、会話の進行を維持するために CS を用いる。CS の定義については諸説あろうが、本実践では CS を、「学習者が意味の伝達を達成するために、不完全な言語知識を補う手段として意識的にとる方略」と定義する。

CS を駆使する能力はコミュニケーション能力（文法的能力、社会言語学的能力、談話能力、方略的能力）の一つに捉えられ、他の 3 つの能力より実際のコミュニケーションに関わる能力であるとされる（Canale, 1983）。方略的能力を育むために CS 教育の必要性が提唱されているが、「CS は L2 学習者の既有能力であるため、練習しても言語能力そのものを伸ばすものではない」（Bialystok, 1990 ほか）と反対する意見もある。しかし、CS 教育の効果を実証的に検証した研究からは、CS の明示的指導は学習者の方略的能力を向上させることが示されており、教育の必要性が指摘されている（JSL 環境: 藤長, 1993; 梅田・マスデン・津留・舩井, 1997; 下平, 2002; 斉木, 2003; 椿, 2010 等; JFL 環境: 李, 2006）。次節ではこれらの実証研究の概要を示し、本実践へ応用可能な指導法を検討する。

2.2 CS 教育の効果とその問題点

日本語教育の現場での CS 実践研究の多くは JSL 環境で行われている。まず、理解と産出の両側面から CS 指導を行った実践として藤長（1993）と梅田ら（1997）がある。藤長（1993）は、「電話番号案内」「問い合わせ」というタスクの実践過程を振り返り、指導によって研修生が不正確な発音を補うために他の語句で補足・説明するという話し手の方略が使えるようになったと報告している。また、相手の発話に対する理解度を示し、理解可能な発話を引き出すための「聞き返し」も習得されているが、表現の丁寧さと明示性においてはまだ課題が残されているとしている。また、梅田ら（1997）では、初級学習者を対象に CS を導入し指導を行った結果、CS の使用は学習者個々の特性（日本語力、既に身につけている CS、文化背景など）によって大きな影響を受けていることが明らかになった。このことから、学習者

を個別に観察し個々に応じた処方箋を作成することが必要であると提案している。

また、聞き手の「聞き返し」に焦点を当てた実践もいくつか見られる。下平（2002）は聞き返し表現の使用は授業や教科書での扱われ方に影響される可能性があるが、具体的な指導方法について特に論じている研究は少ないと指摘している。そして、斉木（2003）は中級学習者を対象に「ブリーフィング（教師による講義などタスク開始前の準備）→タスク→デブリーフィング（タスク終了後の学習者の振り返り）」の形で聞き返しの指導を試みた。その結果、CS に対する意識のない学習者に対して、ブリーフィングにおいて日本語だけで説明を行うこと、タスクの有効性を測定しないことは適切ではないと示唆された。椿（2010）は初級の過程を終了した学習者のうちの半数は教育前には使うことができなかった「聞き返し」を教育後では意識的に使うようになったと報告している。特に、質的により望ましい「聞き返し」（理解確認と間接理解確認）を使うことができており、会話のやりとりが活発になったことも明らかになった。しかし、CS に関する知識のない学習者に指導項目のリストを渡し、「聞き取りの問題が起こったらどのような方略を使うか」と漠然とした問いかけで導入すると、学習者に自身の経験と照合させることが難しく、学習の意義の理解に支障をきたすことが問題点として浮かび上がった。

次に、JFL 環境の韓国人初級学習者を対象とした李（2006）は学習者間の相互作用という文脈から、「問題処理方略」（言い換え、明確化要求）と「会話進行方略」（フィラー、あいづち）指導をデザインした。そして、CS の指導によって学習者は、1) CS が実際のコミュニケーションにおいて果たす役割を理解し、CS を使うようになる、2) 自信を持って積極的にコミュニケーションに参加（発話量が増加）できるようになる、3) アウトプットとインプット、相互交渉の機会（発話交換の回数）が増える、ということが明らかになった。しかし、この実践に取り入れられた「言い換え」、「明確化要求」は定義のみが紹介されており、具体的にどのような言語表現をどのように指導したかは明らかにされていない。

以上の研究結果から、学習者は教授によって CS を意識し、（一部は）習得、使用できるようになると、CS 指導の結果が示されている。先行研究を踏まえ、次のような改善すべき点が挙げられる。第 1 に、学

習者の特性に応じた指導を行うために対象者の属性（国籍、日本語の習熟度）の統制が必要である。これまで、初中級学習者への指導に焦点が当てられてきたが、田・林（2009）が指摘しているように、習熟度の高い学習者も視野に入れる必要があると考えられる。第2に、指導法については、導入段階は学習者にとって受け入れやすく（L2による説明にL1での説明を適宜に入れる）、学習者自身の経験を活かした導入法を考えるべきである。第3に、指導項目については、発話の丁寧さ、明瞭さ、経済性（できるだけ発話の労力を最小限に抑えること）に配慮した表現、また説明の仕方の質と意味伝達に貢献度の高いCSを項目に取り入れる必要がある。

また、日本国内だけではなく、日本語母語話者との対面コミュニケーションが少ないJFL環境の学習者を対象とした実践から知見を積み重ねる必要があると考えられる。

2.3 本実践の立場と課題

これまでのCS指導では、伝達能力の養成を目標とするコミュニカティブ・アプローチの立場からシラバスが組まれてきた。高塚（1995）は従来のシラバスを相補う立場から、言語理解・表出上の「問題」から「解法」へ至るプロセスを大切に「方略シラバス」（Strategic Syllabus）を提案した。このシラバスは語彙的問題、特に名詞的概念を表す語彙上の問題に対処する方略に焦点を当てている。CSの項目は言語表出面での「言い換え（パラフレーズ）」と言語理解面での「聞き返し」に特化している。

本実践は、高塚の方略シラバスを参考にし、先行研究で得られた知見を踏まえ、CS指導法を模索する。まず、意味伝達に効果的なCSを学習者に気付かせる。意味伝達に効果的なCSとは意味伝達の達成に貢献度の高いCSのことである。従来のCS研究では、語彙上の問題に対し、L2に基づく対象物の全体的概念と属性の言い換えが有効であるとされている（Poullisse, 1990 ほか）。また、語用論の観点からも、L2に基づく「言い換え（置き換え）」は発話の明瞭性、経済性を保ち、問題解決に望ましい方略であるとされる（武井・赤堀, 2005）。椿（2010）は「～って○○のことですか」のように分かった部分または推測された意味を利用して相手に確認する方法が望ましい「聞き返し」であるとしている。一方、問題解決に効率の悪い（失敗しやすい）CSとして、L1/L3指向のストラテジー、直接的アピール（「わかり

ません」等の表現で母語話者に言語能力の限界を示す）、「うん？／あ？」のような曖昧な聞き返し（方, 2012 等）が挙げられる。本実践では意味伝達に効果的なCS、すなわち産出面での目標言語による「置き換え・説明」、「完成要求」、「確認要求」、理解面での「理解促進」の項目に重点を置いて指導を試みる。

次に、学習者自身の経験を活かし、学習者が主体的に学び、考えることを促すような導入法とタスクのデザインを工夫する。JFL環境での現状を考えると、日本語母語話者のビジターに授業参加してもらい、学習者とペアを組むことは非現実である。また、多人数の授業で教師が学習者一人ひとりに指導を行うことも困難がある。そのため、学習者同士による会話及びタスクを行うという形態で授業を進める方法が最適と考えられる。そこで、本実践では、仲間同士（クラスメート）の対等で互恵的な関係の中での相互作用を通して学習者のメタ認知を促し、自律的学習能力を育成するためにピア活動を取り入れた（池田・館岡, 2007 を参照）。さらに、接触場面を想定したCS指導授業では、学習者が自分自身の経験を振り返るとともに、場面の状況を読み取り、自ら有効な問題修復方法を模索する形での指導が重要であると考えられる。これは、教師から一方的に指導を受けるより、自分に適したCS使用の方法を熟考する機会が得られるからである。宇佐美（2012）は自然会話の録画資料とその文字化資料を素材とし、その中の着目すべき特徴やコミュニケーション方略などについての「自然会話を素材とする教材」を作成し、活用することを提案している。本実践では、学習者が実際に参加した接触場面の自由会話の資料を導入時の教材として利用する。

さらに、CS指導の効果を検証するために、指導前後に概念識別タスク（concept-identification）¹を取り入れた。概念識別タスクとはある事物・事象がその概念に属するかどうかを判断するという実験手続のことである。そして、本実践の効果を明らかにするために、以下のような課題を設けた。

課題1 CSの指導により、学習者は意味伝達の達成に効果的なCSを使えるようになるか。

1-1 効果的なCSの使用頻度は増加したか。

1-2 効果的ではないCSの使用頻度は減少したか。

課題2 CSの指導により、タスクの達成度、CSが用いられた会話の質は変わるのか。

課題3 CSの指導により、学習者のCSに対する認

識は変わるのか。

3. 実践の概要

3.1 実践の期間と対象者

本実践は2012年9月8日から24日までの間に行った。事前・事後テストを含め計5回の授業を行ったが、そのうち、具体的なCS指導（60分程度）を行ったのは中間の3回となる。

実践の対象者は、中国の国内の大学に在籍する日本語専攻の学習者である（表1）。学習者の選定については、まず、筆者が当該大学の2年生と4年生にCS指導実践の概要を説明し、「CS授業に参加したい」と示した学習者に任意で参加してもらった。学習者の学習歴に基づき、学習者を習熟度の低群（16名、以下CL）、高群（10名、以下CH）の2群に分けた。次に、SPOTテスト（A紙）²を実施し学習者の日本語能力の測定を行った。SPOTテストの成績にt検定を行った結果、低群と高群の間に有意差が認められた（ $t(24)=13.12, p<.001$ ）。

3.2 CS指導授業

表1. 実践対象者の概要

	人数 (性別)	平均 年齢	学習 歴	SPOT 平均 得点 (標準 偏差)	備考
低群	16名 (男1名 女15名)	18 才	1 年	42.19 (3.53)	同クラス；滞日経験CS学習経験なし
高群	10名 (男1名 女9名)	21 才	3 年	60.00 (3.09)	全員日本語能力試験NIに合格；同クラス；同クラス；滞日経験CS学習経験なし

本実践では、実際のコミュニケーション場面で意味伝達をする際に問題が生じたときの対処法を学習者に意識、習得させることを念頭に置き、高塚(1995)の方略シラバスに基づき、言語表出面と言語理解面の両方から指導案を考えた（表2）。CS指導項目の設定は方(2012)（表2中、太字のゴシック体で示す）を参照し、2.3で挙げられた意味伝達に効果的なCSを対象とした。そして、学習者に「ピア」（2人）の形でCSの授業に参加してもらい、タスクを行った。タスクの設定と流れは斉木（2003）と大島ら（2012）を参考にして次のように設定した。

表2. CS指導授業の内容（方, 2012を参照、【太字】はCSの指導項目、下線はCSの定義）

授業 回	学習内容	CSの定義および指導項目	タスク活動
第1回	自己解決型CS：置き換え・説明	【置き換え・説明】：困難がある部分の言葉を他の①語彙、②例、③説明で置き換えること (L2に基づく当該指示物の全体的概念と、サイズ、形、種類、色・模様、材質、中身などの属性(要素)的特徴の説明) 例：象＝鼻が長い 動物 属性(要素) 全体的概念	プレタスク： 置き換え・説明の会話の失敗例についての話し合い タスク1：練習 地名、道具、食品、職業、スポーツ、イベントの各種の語彙を1つずつ挙げ、当該語彙を他の言葉に置き換えて説明する タスク2：応用 遺失物センターで失くしたものの説明（ロールプレイ）
第2回	共同解決型CS：完成要求、確認要求、理解店値	【完成要求】：直接的／間接的に相手に助けを求めること。 例：（直接的に）～は日本語でどう言いますか？ （間接的に）～の日本語はちょっと… 【確認要求】：単語や文の切れ目を上昇イントネーションで相手の確認を求めること、伝達レベルでの容認可能性、理解の確認を求めること。 例：ホ、ホッチキス↑ ～ということですが、わかりましたか？ 【理解店値】：相手の発話が聞き取れなかったり、理解できなかったりするときに聞き返すこと。 例：～って言いましたか？ ペンシルって鉛筆のことですか？	プレタスク： 聞き返し、完成要求、確認要求が含まれた会話の失敗例についての話し合い タスク1：練習 身体名称の説明についての確認、聞き返し タスク2：応用 歯科病院でお医者さんとの会話（ロールプレイ） 症状についての説明の完成要求、確認要求 医者の発話についての聞き返し
第3回	自己解決型CS：言い直し 総復習	【言い直し】：発話意図に近づくように発話を修正すること。 例：～っていうか、～です。 ～○○、(違った) ○○～です。	プレタスク： 自己修正・他者修正が会話の失敗例についての話し合い タスク1：練習 議題についての意見を自己修正・他者修正する タスク2：応用（全体） 「わたしのおすすめマップ」を作成し、ピアの相手に説明し、マップを描いてもらう（双方向性タスク）

まず、「プレタスク」（前回の宿題の説明、ウォーミング・アップ、約 10 分）では、1) 授業の流れの説明、2) 実際の接触場面での会話例を示し、その会話に見られた CS 使用の良い点／良くない点についてピアでのディスカッション、発表を行った。

次に、「タスクⅠ：練習」（CS の意識化、約 20 分）では、CS の使用モデルを提示、説明した上で、学習者に CS の性質とコミュニケーション上の役割を意識させるように練習を行った。さらに、「タスクⅡ：応用」（CS の運用、約 25 分）では、ロールプレイタスクを行わせ、ピアごとの発表を行った。その後、教師によるフィードバックを与えた。

最後に、「まとめ」（復習、約 5 分）では、習った CS について簡単に振り返り、宿題を出した。

3.3 事前テストと事後テスト

CS 指導の効果を分析するために、指導前後に高群と低群それぞれに概念識別タスク（使用した単語リストは資料 1 を参照）を行い、分析データとした。タスクの具体的な実施方法は以下の通りである。

まず、学習者に自由に 2 人ペアになってもらい、役割（説明する役／当てる役）を決めてもらった。説明する役の学習者に単語リスト A を配り、15 秒ほど準備時間を与えた上で、相手を初対面の日本人と想像して 6 分以内に 6 つの単語をできるだけ日本語で説明するように指示した。当てる役の学習者には、説明された単語を 6 分以内に当てること、また日本語でその単語を言えない場合、中国語で答えても構わないと指示した。6 つの単語がすべて当てられた時点、または 6 分が経過した時点で役割交替を行い、単語リスト B で同様にタスクを行った。

タスクを実施している様子を IC レコーダーとビデオカメラで記録し、タスク会話を文字起こした。

3.4 CS 指導の振り返りについて

本実践では、学習者が CS についての認識の変化を確認するために、授業後の内省活動では学習者にメタ認知トレーニングシート（中谷, 2005 を参照、資料 2）を配り、学習についての評価を行った（計 3 回）。

4. 実践の評価方法

本実践の効果を検証するために、課題ごとに異なる方法で分析を試みる。1) 実践の前後に概念識別タスクを行い、使用されている CS の頻度を日本語習熟度別に、事前と事後で比較する（研究課題 1）。2) 習熟度別に概念識別タスクの正答率を事前と事後で

比較する（研究課題 2）。3) 習熟度別に CS を使用している発話を、事前と事後で比較する（研究課題 2）。4) 授業の終わりにメタ認知トレーニングシートを記載させ（全 3 回）、第 1 回と第 3 回を習熟度別に比較する（研究課題 3）。

5. 結果と考察

5.1 CS の使用頻度の量的変化

本節では、事前・事後テストに見られた CS の使用頻度の結果を述べ、CS 指導前後の CS 使用の変化を考察する。指導した 5 項目の CS の事前・事後の使用回数について、対応のある *t* 検定を行った³（図 1 と図 2、枠かけは有意差が見られた項目を示す）。

まず、低群の事前・事後テストにおける CS 使用回数の変化の結果を示す。図 1 に示されたように指導した CS の項目のうち、「置き換え・説明」（ $t(15)=10.73, p<.001$ ）と「理解促進」（ $t(15)=11.56, p<.001$ ）の事後テストで見られた使用数はいずれも事前より有意に増加していることが明らかになった。一方、「言い直し」、「完成要求」、「確認要求」の 3 項目は指導前後の使用数には変化が見られなかった。

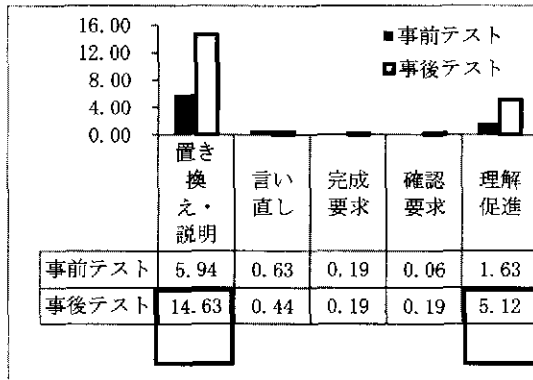


図 1. 低群の事前・事後テストでの CS 平均使用数（回）

次に、高群の事前・事後テストにおける CS 使用回数の変化の結果を示す。図 2 に見られるように、「置き換え・説明」のみ事後テストの使用回数が事前テストより有意に増えている（ $t(9)=2.61, p<.05$ ）。「言い直し」、「完成要求」、「確認要求」の事前・事後テストにおける使用数には有意な差は見られなかった。

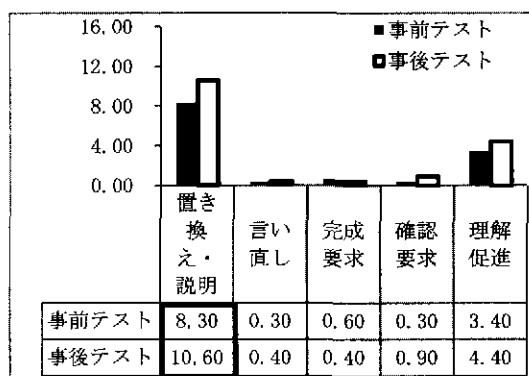


図2. 高群の事前・事後テストでのCS平均使用数(回)

次に、効果的ではないCS (L1/L3 指向のストラテジー⁴、直接的アピール、曖昧な聞き返し) の事前・事後テストにおける平均使用数の変化を見ると(表3)、いずれの習熟度の学習者も効果的でないCSの使用数が有意に減少している(低群: $t(15)=5.73, p<.001$; 高群: $t(9)=2.41, p<.05$)。

表3. 効果的ではないCSの事前・事後テストでの平均使用数(回)

	事前テスト (標準偏差)	事後テスト (標準偏差)	t 値
低群	2.94(1.24)	0.69(1.01)	5.73***
高群	3.30(2.26)	1.30(1.57)	2.41*

* $p<.05$, *** $p<.001$

以上の結果より、習熟度の低い学習者には、意味伝達の達成に深く関わる言語表出面での「置き換え・説明」と言語理解面での「理解促進」の使用は明示的なCS指導によって効果が見られたといえる。また、習熟度の高い学習者も、指導によって概念の置き換えや説明を積極的に使用するようになったことが分かる。さらに、効果的でないCSが有意に減少していることから、いずれの習熟度の学習者も明示的なCS指導によって目標言語知識を駆使した問題解決法に注目するようになり、問題解決の効率が上がったと推測される。

5.2 タスクの達成度と会話の質的变化

本節では、タスクの達成度と会話の質的变化の結果を述べ、CS指導の効果について考察する。

まず、事前・事後テストにおける概念識別タスクの達成度を表す正答数(全6問)を表4に示す。

表4に見られるように、いずれの習熟度の学習者も事前・事後テストでのタスクの正答数が有意に増

えている(低群: $t(15)=2.64, p<.05$; 高群: $t(9)=3.10, p<.05$)。

表4. 事前・事後テストのタスクの平均正答数

	事前テスト (標準偏差)	事後テスト (標準偏差)	t 値
低群	4.13(1.36)	5.25(0.77)	2.64*
高群	4.40(1.17)	5.80(0.42)	3.10*

* $p<.05$

しかしながら、高塚(1995)は意味伝達上の効率性は話し手と聞き手が持っている言語知識の多寡と、世界知識や競合する指示物の有無などを初めとするコンテキスト内の諸要因にも影響されると指摘している。よって、正答数(率)だけでは問題解決におけるCSの効果を判断するに不十分である。

ここからは、4名の低群学習者による事前・事後テストのタスクの中でCS使用を含んだ会話についての質的分析からCSの効果を考えたい。会話では、下線は分析箇所、【】はCSの項目を示す⁵。

会話1において、CL2は「蚊」という概念を説明する際に、第3言語である英語を利用して説明を行っている(発話1,3)。しかし、発話2と発話4のCL1の反応から、CL2によるL1/L3指向の解決法は機能していないことが分かる。これは、CL2の英語の説明は「蚊」という昆虫をある程度特定できる全体的概念(当該語彙に代わることができる「上位語」(insect)、「等位語」(fly)、「下位語」(bug))の説明から離れているからであろう。また、「蚊」の潜在的属性(害虫など)、要素の特徴(大きさ、形など)についての説明が脱落していることもその原因の1つである。英語の説明が通じなかったため、CL2は発話5でジェスチャーを用いてCL1に蚊の動きを示し意味伝達を達成した。

会話1 事前テスト「蚊」についての説明

- CL2: (3秒) You are You are very afraid of it【L1/L3 指向】
- CL1: {沈黙}
- CL2: In summer 【L1/L3 指向】
- CL1: {視線をそらす}
- CL2: {右指を左腕に刺すようなしぐさ} 【非言語】
- CL1: {中国語に切り替え}「ウェンズ(蚊)」

会話2では、CL2は「ゴキブリ」を説明する際に、まず「虫」を特定し(発話1)、次に「この虫」の特徴(現れる時期、場所、色、人に与える印象)の説

明を加え（発話3,7）、CL1 に伝えようとしている。

会話2 事後テスト「ゴキブリ」についての説明

- 1 CL2: 夏には ん これは虫です 【置き換え・説明】
- 2 CL1: はい
- 3 CL2: 夏では この虫は ん よくキッチンで見えます
【置き換え・説明】
- 4 CL1: 白いですか? 【理解促進】
- 5 CL2: し白くないです
- 6 CL1: え? 白くないですか? 【理解促進】
- 7 CL2: えっと たぶん 人が見たら「あー!」こわいで
すhh 【置き換え・説明】
- 8 CL1: {中国語で}「ザンラン (ゴキブリ)」hh

また、この2つの会話に見られる聞き手(当役)のCL1の発話からもCS使用の質的な変化が窺える。会話1でCL2の説明を理解できなかったCL1は沈黙や視線をそらすといった消極的な反応を示すのに対し、会話2では積極的にあいづちを打ったり（発話2）、質問を重ねたり（発話4,6）、相手との意味交渉を図ることに努力している様子がみられる。

また、次の会話3では、CL4による「みかん」の説明は、CL4が見た映画の名前というエピソードから始まり（発話1,3）、また自分自身の趣味を語り（発話5）、計4回のターンの交替が行われたものの、「みかん」という概念の属性、特徴には触れていない。発話7では、CL4は漸く「みかん」の特徴に注目するようになったが、次の発話9ではまた当該概念の説明から逸脱した。

会話3 事前テスト「みかん」についての説明

- 1 CL4: 映画 夏の映画 「恋空」
- 2 CL3: {眉をひそめる}
- 3 CL4: 映画 果物 あの映画の主人公の名前
【置き換え・説明】
- 4 CL3: {微笑みながらきく}
- 5 CL4: 私は 先週私は とても好きな 果物です
【置き換え・説明】
- 6 CL3: {沈黙}
- 7 CL4: その 果物の Skinはhh青いです
【L1/L3 指向、置き換え・説明】
- 8 CL3: hh その果物のなまえ?
- 9 CL4: はい あ 陳〇〇さんが午後 その果物を食べ
た 【置き換え・説明】
- 10 CL3: (2秒) {中国語で}「ジュース (みかん)」

会話3と比べ、会話4のCL4の説明は「キウイ」という概念から離れなかった。当該概念の全体的な特徴と属性(要素)を説明するだけではなく（発話1,3,7,9）、語彙の中国語の名前を分解して説明を試み

ている（発話3,5,9）。また、聞き手のCL3も会話3に比べ、会話4ではあいづちや質問、また相手の発話を繰り返すことによって会話を維持しながらCL4の説明を積極的に推測している。

会話4 事後テスト「キウイ」についての説明

- 1 CL4: 果物です 皮は え: {目の前のテーブルを指しながら} この色ですhh
【置き換え・説明、非言語】
- 2 CL3: はいhh
- 3 CL4: 中は青いです 名前の中で動物の ん 名前が
あります 【置き換え・説明】
- 4 CL3: {視線を下に向ける}
- 5 CL4: 3字 3字です 【置き換え・説明】
- 6 CL3: 皮は黄色いです: 中は[青い]? 【理解促進】
- 7 CL4: [青い青い みどりです]
【言い直し】
- 8 CL3: みどり↓ うん
- 9 CL4: 桃 桃です 桃の前に動物の名前があります
{指でキウイの形を作る} サイズはこれくらいで
す 【置き換え・説明、非言語】
- 10 CL3: {中国語で}「ミーホウタオ「弥猴桃」(キウイ)」

会話例4に見られた一部の「置き換え・説明」は「キウイ」に関する中国語の知識に基づいて使用された方略であり、中国語の知識のない日本語母語話者を相手にするとき、このCSが効果的であるとは言いきれない。ただし、会話の全体から見れば、CS指導後、話し手側(説明役)の学習者は問題となる語彙に注目し、目標言語を活かして説明を試みるようになることが見られる。また、目標言語による説明は、当該語彙の全体的概念→属性(要素)の特徴のように行われ、情報伝達の説明文脈においては説明の仕方が質的によくなっていると推察される。

一方、聞き手側(当役)の学習者も指導前より会話相手により多く反応を示すようになり、聞き返しなどで積極的に意味交渉に参加し、発話交換が活発になったことが観察された。この結果は、先行研究(李,2006; 椿,2010)を支持する結果となっている。

また、低群学習者と同じように、高群学習者が使用した「置き換え・説明」の質が事後テストで向上していることが観察された。

5.3 CSについての認識の変化

本節では、CS指導後に行った学習者への内省調査(メタ認知トレーニングシート、資料2)の回答結果を述べ、学習者のCSに対する認識の変化について考察する。メタ認知トレーニングシートは6つのカテゴリーで構成されており、5件法で回答しても

らった。回収率は92%（低群16名、高群8名、計24名）であった。

1回目と3回目の指導後の回答を比較し、CSに対する低群と高群の学習者の認識の変化を考察したい。

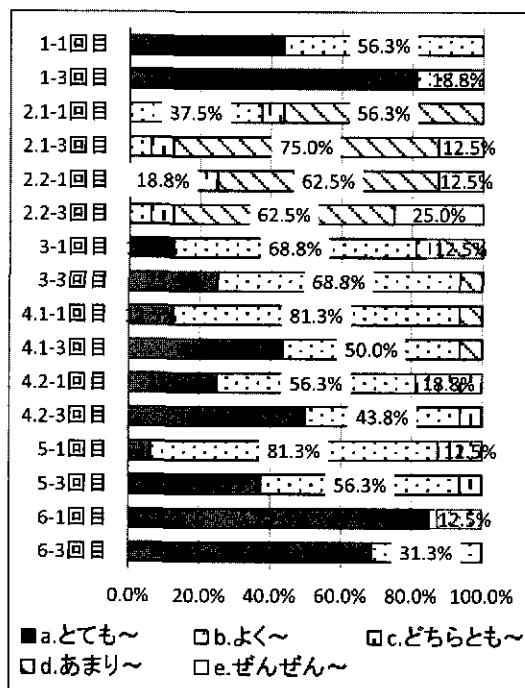


図3. 低群の1回目と3回目の指導後の回答割合

低群では、図3⁶に見られるように、まず、CS使用をモニターする質問2, 3, 4に関して、指導後は発話と理解の両場面において「2.問題」を感じる学習者が減少している。「3.習ったCSの使用」を積極的に使用した学習者（とても〜）は増加し、あまり使用していない学習者は減少している。また、「4.CSの効果の有無」について、発話と理解の両場面において効果を感じる学習者が増えている。

次に、自分の行動を評価する質問1, 5に関しては、「1.活動の目的達成」においては、「とても達成感を感じた」学習者は1回目の授業時に比べ、3回目の授業ではほぼ倍増している。「5.習ったCSが上手に使えたか」について、「とてもそう思う」学習者は1回目の授業時に比べ、ほぼ6倍増加している。

最後に、次回・今後の計画についての質問6の回答から、「とても使いたい」と「よく使いたい」の学習者がほとんどであることが分かった。

高群では、図4に見られるように、まず、発話の場面も理解の場面も問題を感じる学習者が減少する

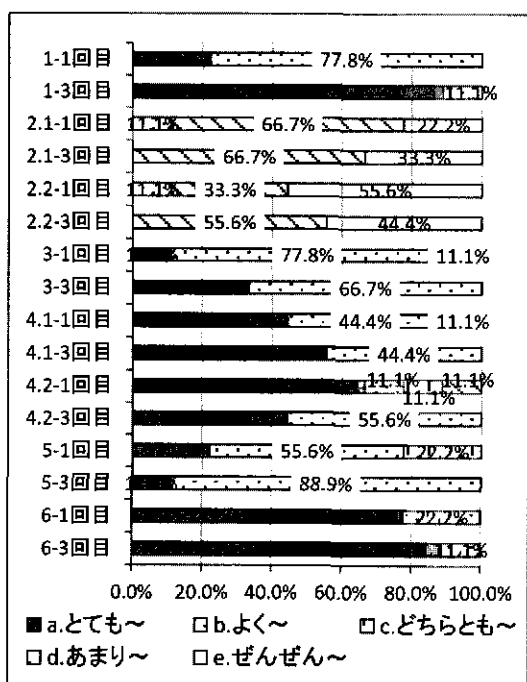


図4. 高群の1回目と3回目の指導後の回答割合

傾向にある（質問2）。習ったCSを積極的に使用した学習者（とても〜）は増加し、あまり使用していない学習者は減少している（質問3）。また、発話と理解の両場面において効果を感じる学習者が増えている（質問4）。次に、自分の行動を評価する質問1, 5に関しては、「1.活動の目的達成」を「とても達成感を感じた」学習者は1回目の授業時に比べ3回目の授業ではほぼ3倍増している。「5. 習ったCSが上手に使えたか」について、「よくそう思う」学習者は1回目の授業時に比べ、3割ほど増加している。

最後に、将来の使用意向についての質問6の回答から「とても使いたい」学習者は1割ほど増加していることが分かった。

以上の考察より、習熟度に関わらず、授業が進むにつれて学習者はCSの使用によって遭遇した意味伝達の問題が減り、CSに対する認識が深まり、学習効果と使用効果を感じるようになることが分かった。

6. JFL 環境でのCS指導に向けて

本実践では、JFL 環境における高等教育機関（大学）で日本語を専攻とする習熟度が異なる中国人学習者を対象に、効果的なコミュニケーション方略の使用を目指す指導法を試みた。

実際に指導を行った授業前後のタスクにおける方

略の量、質的分析と、学習者への内省調査の分析から、以下の結果が得られた。まず、3回の授業で、指導した5項目のCSの使用には量的変化、質的变化がともに観察され、習熟度の低い学習者の方がより多くの項目で効果が見られた。次に、習熟度に関わらず、学習者は方略の機能、役割についての認識が深まり、タスクを行う自信が増えた。今回の試みは、学習者にCSの認識ができたこと、理解及び発話の両方におけるCSの有効性について体験できたという意味で有意義であった。

JFL環境では、学習者が日本語母語話者と会話する機会が少ないため、教室内で学習者同士によるコミュニケーションの機会を提供し、その上で明示的なCS指導を行うことが大切であると考えられる。従来のJFLの一斉授業では、教師主導型の指導が中心であったが、本実践では、話者双方の相互作用を重視した学習者中心のピア活動を取り入れたCS指導を試みた。椿(2010)がCS指導は短期間で一定の効果が見られると指摘しているように、今回もわずか3回の授業で一定の成果を得ることができた。したがって、ピア活動を取り入れたCS指導はL2学習者の方略的能力、コミュニケーション能力を育成するために効率性の高い方法である可能性が示された。

今回はCS使用を含む会話のみを対象に分析を試みたが、今後はピア活動と授業の様子を詳細に分析し、JFL環境でのより効果的なCS指導法を考えたい。

謝辞

本実践にあたり、お茶の水女子大学人間文化創成科学研究科の佐々木泰子先生に大変丁寧なご指導を賜りました。ここに、深く感謝致します。また、貴重なコメントをくださった査読の先生方に心より御礼申し上げます。最後に、実践協力者の皆様と佐々木ゼミの皆様に感謝申し上げます。

注

1. 概念識別タスクにおいて、低群に実施したものは李(2006)と同じものである。李(2006)に用いられた語彙リストの等質性は平行テスト法によって保証されている($p=0.8$)。高群へのリストは低群リストを基に吉松・西村(2011)から同じカテゴリーの語彙を取り入れて改定した。
2. 日本語能力簡易試験(Simple Performance-Oriented Test: SPOT)は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。本研究で使用したのは難易度の高い「SPOT-A紙」で、満点は65点である。
3. 5.1での対応のある t 検定は等分散性の検定(F 検定)を実施しており、等分散性が仮定されなかった部分につい

てはウェルチの方法による t 検定の結果を参照した。結果の記述においては t 値は絶対値で示されている。

4. 今回は学習者同士でタスクを行ったため、話者双方が共通言語(中国語)によるCSを利用することは決して効果がないとは言えないことを断っておきたい。
5. 会話の会話に現れた記号 [は発話の重なり開始点 / : は音の引き伸ばし / h は笑い声 / {} は非言語情報 / (数字+秒) は沈黙秒数 / _ は主な分析箇所を表す。
6. 図3と図4の図面を明確にするために、割合が10%以下のデータラベルの表示が省かれている。

参考文献

- 李賢珍 (2006) 「コミュニケーション方略の明示的指導が学習者同士の学習活動に与える効果」『日本学報』(69), 83-97.
- 池田玲子・館岡洋子 (2007) 『ピア・ラーニング入門—創造的な学びのデザインのために』ひつじ書房
- 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教育』くろしお出版
- 梅田泉・マスデン真理子・津留紀子・舩井雅子 (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」『熊本大学留学センター紀要』(1), 17-32.
- 大島弥生・大場理恵子・岩田夏穂・池田玲子 (2012) 『ピアで学ぶ大学生・留学生の日本語コミュニケーション・プレゼンテーションとライティング』ひつじ書房
- 国際交流基金 (2011) 『海外の日本語教育の現状 日本語教育機関調査・2009年』独立行政法人 国際交流基金
- 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), 45-52.
- 下平菜穂 (2002) 「インタビュー・プロジェクトにおける聞き返し指導」『信州大学留学生センター紀要』(3), 83-94.
- 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), 253-286.
- 高塚成信 (1995) 「コミュニケーション方略の指導—「方略シラバス」の構想」『研究集録』(98), 171-185.
- 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(基礎理論)」『電子情報通信学会論文誌』D-IJ88_D_I(1), 16-24.
- 椿由紀子 (2010) 「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」『日本語教育』(147), 97-111.
- 中谷安男 (2005) 『オーラル・コミュニケーション・ストラテジー研究』開文社出版
- 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—外交官日本語研修における「実用練習」を振り返って」『日本語国際センター紀要』(3), 35-55.
- 方穎琳 (2012) 「中国人日本語学習者による語彙の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), 127-143.
- 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」『名古屋大学日本語学科

日本語教育論集』(2), 116-132.

吉松由美・西村恵子 (2011)『一本突破新日語能力考試 N1
級词汇』北京語言大学出版社

Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of
communicative approaches to second language teaching
and testing, *Applied Linguistics*, (1), 1-47.

Poulisse, N. (1990). *The Use of Compensatory Strategies By Dutch
Learners of English*. Enschede: Sneldrek.

Bialystok, E. (1990). *Communication strategies: A psycho-logical
analysis of second-language use*. Oxford: Basil Blackwell.

田孝平・林燕燕 (2009)「论日语教学中交际策略的培养」『新
西部 (下半月) NEW WEST』2.

ほう えいりん／お茶の水女子大学人間文化創成科学研究科
fangyinglin_jp@yahoo.co.jp

資料-1 事前テスト・事後テストの単語リスト (中国語訳)

	事前テストの単語リスト		事後テストの単語リスト	
	A	B	A	B
低 群	押しピン (图钉) すいか (西瓜) 蝶々 (胡蝶) ゴルフ (高尔夫) 熊 (熊) 祭り (祭祀活动、节日)	栓抜き (开瓶器) みかん (橘子、桔子) 蚊 (蚊子) 野球 (棒球) 象 (象) 風揚げ (放风筝)	懐中電灯 (手电筒) イチゴ (草莓) ハエ (苍蝇) バレーボール (排球) パンダ (熊猫) 成人式 (成人仪式)	浮き輪 (游泳圈) キウイ (猕猴桃) ゴキブリ (蟑螂) バトミントン (羽毛球) 馬 (马) 花火大会 (烟火大会)
高 群	押しピン (图钉) ショウガ (姜) 袖 (袖子) ベテラン (老手、内行) 鹿 (鹿) コオロギ (蟋蟀)	栓抜き (开瓶器) タマネギ (洋葱) 襟 (领子) エキスパート (专家) 鯨 (鲸鱼) コガネムシ (金龟子)	蚊取線香 (蚊香、驱蚊器) イチゴ (草莓) ハエ (苍蝇) ストライキ (罢工) シマウマ (斑馬) 預金 (存钱)	雨具 (雨具) キウイ (猕猴桃) ゴキブリ (蟑螂) インフレ (通货膨胀) ウミカメ (海龟) 会計 (结账、付款)

資料-2 メタ認知トレーニングシートの質問項目 (中谷 2005 を参照)

Q	質問項目	カテゴリー
1	この活動の目的が達成できたか? (目標達成)	行動の自己評価
2.1	話している時に表現できないことがあったか? もしあるとしたら、どのようなことか? (発話の問題)	モニター
2.2	聞いている時に分からないことがあったか? もしあるとしたら、どのようなことか? (理解の問題)	モニター
3	今日の授業で習ったCSを使ったか? (習ったCSの使用)	モニター
4.1	今日の授業で習ったCSを使って表現できないことが表現できたか? (CS効果の有無)	モニター
4.2	わからなかったところがわかったか? もしあるとしたら、どのようなことか? (CS効果の有無)	モニター
5	今日習ったCSが上手に使えると思うか? (習ったCSの使用の成否)	行動の自己評価
6	次の会話練習の時、同じような問題が生じた場合、今日習ったCSを使おうと思うか? (将来的な使用意向)	計画

Guidance on the effective apply of communication strategies

- A practical experiment on learners under JFL circumstance and its assessment -

FANG Yinglin

Abstract

In this practical experiment, we chose Chinese Japanese majors at different levels of proficiency, in institutions of higher education (universities) under JFL environment as our experiment subjects, and made some proposes on how to promote learners in taking advantage of L2 language knowledge they have, so as to encourage interaction between learners, and apply effective communication strategies. Also, we made a quantitative and qualitative analysis on the strategy used in the task specified before the teaching was carried out and after the actual teaching.

From the observations of the learner's reviewing practice in class, we verified the effectiveness of teaching method of using communication strategies. After the strategic guidance (pre and after test involved, 5times), both of the quantitative changes and qualitative changes were observed in the use of the strategy of six items that were instructed. Effect was especially evident in the more low-proficiency learners, and regardless of proficiency, the learners recognized the strategic role and function, and they become more confident in accomplishing the tasks.

【Keywords】JFL circumstances, Chinese Japanese Learner, Communication Strategies, Concept-identification
(Graduate School of Humanities and Sciences, Ochanomizu University)