

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—

方 穎琳

要 旨

日本語学習者はコミュニケーションを成功に導くために、コミュニケーション・ストラテジー(CS)を活かしながら、コミュニケーション問題に対処している。これまで、中国国内での接触場面におけるCSに関する研究はあまりなされておらず、また、筆者は、JFL環境とJSL環境における学習者のCSの使用には違いがあると考え、本稿では中国国内での日本語接触場面に焦点を当て、学習者が用いた達成ストラテジーの使用について考察を試みた。その結果、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と示唆された。次に、言語ストラテジーの使用は非言語ストラテジーより多く見られ、また学習者が自らの力で問題を解決するだけではなく、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、異なる学習歴によって学習者のCSの使用に違う特徴が見られた。最後に、これらの結果が中国国内での日本語会話授業に与える示唆を述べた。

【キーワード】 接触場面、 コミュニケーション・ストラテジー、 意味伝達問題、 達成ストラテジー

1. はじめに

近年、経済、文化の影響で中国での日本語学習者の数は急速に増加し、2006年の時点で学習者数が68万人に達し、世界の日本語学習者数の第二位を占めるようになった¹。そして、その68万人の内、6割近くは大学で日本語を専攻とするか、選択科目として勉強している学習者で、これからもますます増える見込みである。これらの学習者は主に教室内で日本語を習い、そこで蓄積された知識を用いて日本語母語話者とコミュニケーションに取り組む。だが、語彙、文法などの面において学習者の言語的能力の不足によってさまざまな問題が起り、それが母語話者との意味伝達を妨げる要因となっている。ここでは、学習者はコミュニケーション・ストラテジー(以下、「CS」と略す)を用いて言語産出及び言語理解の過程に現れた問題に対処しながら、円滑なコミュニケーションの促進を図る。

尾崎(1998)は「日本語による異文化コミュニケーションの過程で、どのような問題が、いかなる原因で起き、その問題がどのように処理されているかを明らかにする研究は日本語教育の内容と方法を考える上でとても重要である」(p.18)と指摘し、日本語教育におけるCS研究の重要性を強調している。し

かし、これまでは、日本国内での日本語接触場面に注目しているCS研究がほとんどであり、中国国内での接触場면을対象とする研究はあまり行われていないのが現状である。鎌田(2003)は「JSLとJFLの環境で見せる非母語話者の母語話者に対する対応には違いがある」(p.358)と指摘し、JFL環境に適した日本語接触場面の教材の必要性を説いている。従って、環境によって学習者のCSの使用には異なる特徴があると予測され、JFL環境に適応するCSの指導法を論じる前提として、JFLでの学習者のCSの使用実態を解明することが必要になるだろう。そこで、本研究では、中国国内での日本語接触場面に着目し、中国人日本語学習者と日本語母語話者間の接触場面に現れたCSの特徴を探る。

2. 先行研究

2.1 CSに関する研究

2.1.1 CSの定義と分類

CSの定義については、言語处理的側面と心理・認知的側面との二つの視点から、CSは意識的なコミュニケーション問題の解決方略(Faerch & Kasper 1983 他)、意味に合意するための話者の相互協力(Tarone 1983)、不完全な言語知識の補い(Oxford

1990)、理解・産出が困難である場合に会話を維持するための方略(荻原 1996)などとして捉えられている。また、張(2008)は言語処理と認知処理の両面から CS の性質と機能をまとめ、CS を「言語知識または話題に関する知識が不十分か使いにくいいため、学習者は意味の符号化(Coding)と解読(Encoding)において困難が生まれ、その際にコミュニケーションのために意識的に使用する方略」(筆者訳,p.37)と定義した。しかし、すべての CS が必ず意識的に使用されるとは限らず、特に言語ストラテジーに伴う非言語ストラテジーは無意識的に使用される場合が多いと思われる。また、荻原(1996)は CS について「第一言語・第二言語に関わらず、また意識的・無意識的に関わらず言語能力に欠かせないもの」(p.77)と指摘している。そこで、本研究はこれらの研究を踏まえ、学習者の意味の産出と理解に焦点を当て、意味伝達問題を解決するための CS を「不完全な言語知識を補う手段として、学習者が意味伝達問題に遭遇した際に自らまたは母語話者と協力し合っ て会話の進行を維持しながら意味伝達を達成するために、意識的・無意識的にとる方略」と定義した。

CS の分類については、Faerch & Kasper(1983)は中間言語話者である学習者が意味伝達の目標を達成するために問題解決を試みる CS を「達成ストラテジー」、またその目標を縮小し問題解決を回避する CS を「回避ストラテジー」、との二つのカテゴリーに分類している。さらに、達成ストラテジーについて、Faerch & Kasper(1984)と横林(1991)は「協力型ストラテジー」と「非協力型ストラテジー」に、藤長(1996)は「共同解決型」と「自己解決型」に分けている。また、張(2008)は達成、回避ストラテジーのほか、学習者が発話進行中に話のスピードを落としたり、フィルターや繰り返しでポーズを埋めたりして問題解決のために考える時間を稼ぐという方略を考察し、それを「ためらい・時間稼ぎ(Stalling/Time gaining)」と名づけ、CS の一種として捉えている。そこで、本研究ではこれらの先行研究を参考にし、CS の分類を行った(詳しい分類については、3.2 で述べる)。ただし、回避ストラテジーと、談話レベルの CS は本研究の目的に沿わないため、分析対象から外した。

2.2.1 学習者の CS の使用

これまで日本国内での CS 研究では、学習者の言語レベルと全体的な CS の使用(種類・頻度など)の

関係についての横断的な考察として、武井(1995)、富山(1995)、猪狩(1998)、大野(2003; 2004)がある。これらの研究から、学習者の言語レベルが CS の種類、使用頻度と大きく関わることを示唆された。また、言語能力の上昇に伴って全体的な CS の使用頻度が減少し、「コード・スイッチング」、「聞き返し」などのストラテジーの使用が少なくなるという傾向が明らかになった。そして、学習者の学習の進行と CS の使用の関係についての縦断的な研究(初鹿野 1994; 荻原 1996)から、言語能力が上がるにつれ CS の使用頻度には差が見られなかったが、理解のための CS の多用から産出のための CS に転移する傾向が確認された。また、全体的な考察から、聞き返しストラテジー(尾崎 1993 他)、修正ストラテジー(野原 2000 他)、「コード・スイッチング」ストラテジー(田崎 2007)など、CS を種類別に検討した研究も多く見られる。

CS の指導について、金・赤城(1997)はトレーニングによる方略能力の向上がコミュニケーション能力の向上とプラスの相関があることを検証した。また、金(2005)は自然会話で見られた学習者の調整行動を教科書で使われている調整行動と比較し、より円滑なコミュニケーション指導が行えるだろうと指摘している。

しかし、これまでの CS 研究では、OPI テストやインタビューなどのタスク型のデータがよく扱われ、接触場面の自然会話を対象にする研究はあまり見当たらない。デザインされているタスクは自然な場面で起きる交渉を反映せず(宮崎 2002)、自然場面での会話を通して意味交渉における有効な調整行動を見直してみることが有効である(金 2005)ため、自然会話から接触場面での CS 使用の特徴を把握することが必要になると考えられる。そして、接触場面の場面性や、会話者の親疎関係は CS 使用に大きな影響を与えることが推測される。特に、初対面会話の場合、学習者が円滑な人間関係を築くことによって緊張感が高まり、コミュニケーションの破綻が多く生じ、CS の使用も頻繁になると予測される。従って、初対面の自然会話の分析を試みることに注目すべきだと考えられる。また、これまでの先行研究での分析対象が主に言語ストラテジーで、ジェスチャーや顔の表情などの非言語ストラテジーも視野に入れた研究は管見の限り極めて少ない。さらに、接触場面の環境における話者の認知的・文化的「優劣性」が

話題選択に影響を及ぼし(加藤 2006)、学習者の CS の使用にも影響をもたらすことが推測される。環境による CS 使用の違いを明らかにする前提として、これまであまり注目されなかった JFL 環境での CS 使用の様相を解明すべきであろう。従って、本研究では、JFL 環境での接触場面の自然会話に焦点を当て、中国人日本語学習者の CS 使用の実態を把握することを旨とする。

3. 本研究の目的と研究課題

本研究では中国国内の日本語接触場面における学習者の CS 使用状況の特徴を解明し、中国の大学の日本語会話授業への示唆を得ることを目的とし、

以下のような研究課題を設定した。

研究課題 1 全体的な CS の使用にどのような特徴が見られるか。

研究課題 2 CS の使用は学習者の学習歴に関係があるか。

4. 研究方法

4.1 データ

本研究で対象とするデータは、2006 年中国の某大学で収集した中国人日本語学習者と日本語母語話者の初対面会話の録音・録画データである。学習者(計 18 名)は 3 つの学年に分け、それぞれ母語話者(計 9 名)とペアを組んで 15 分間の自然会話²をして

表 1 意味伝達問題の達成ストラテジーの分類(張 2008、Faerch & Kasper1983、藤長 1996 を参照、筆者改定*)

CS の種類		定義	発話例	
達成 CS	言語 CS	a.他言語借用	ほかの言語(L1・L3)に切り替える	「組織」(「組織」); 「Rain」(「雨」)
		b.逐語訳	L1 のフレーズ、慣用表現を IL(中間言語)に直訳する	「头大」(中国語の意味は「頭が痛い」)→「頭が大きい」
		c.外国語化	L1 を音韻的、形態的に IL に調節する	「スアンハイ」(上海); 「...して欲しい」
		d.造語	L1 にも L2 にもない、新しい単語を作る	「入院試験」(「大学院の入学試験」)
		e.繰り返し	自分の発話を繰り返して意味を強調する	「今日の調査は 何について ですか?(NS: うん?)調査」
		f.置き換え*	困難がある言葉を他の①語彙、②例、③説明で置き換える	「海外」→①「外国」②「例えばアメリカ、フランスに行く」③「他の国」
		g.再構成*	発話意図に近づくように①語彙、②文法、③内容を修正する	①「私の理想↑私の夢↑ は...」 ②「とてもきれいな景色が...」 ③「わたしに電話をかけ(.)わたしに電話をください」
		h.解釈	自信のない言葉を述べた後、その言葉への説明を加える	「タイク あの 中国語で「双联」(対句)あ あの ドアの両側に。」
	他者協力型CS	i.直接的な協調要請	リクエストで直接的に母語話者に助けを求めたりする	「「oo」は日本語でどういいますか? ; 「〇〇の意味はわかりません。」
		j.間接的な協調要請*	①謝り表現で困難を明示する ②上昇イントネーションで発音して相手の理解確認を求める ③言い淀み(アイコンタクト付随)	①「すみません、日本語でどういうかわかりません。」 ②「私は え: スラムダンク↑」 ③「うん チョー チョーサの生活に(.) え: {相手の顔を見る}」
		k.聞き返し*	聞き取れなかった相手の全体または一部の発話を反復・反復せず聞き返す	「oo?」、「ooは何ですか? ; 「え?」「何?」
非言語 CS	自己解決型CS	l.図示	絵や文字で意味を伝える	—
		m.道具の借用	辞書、携帯電話を利用して意味を伝える	—
		n.実物で明示	実物を示して会話を作る	—
		o.ジェスチャー	物まねをして意味を伝える	—
	p.困難を示した表情、視線、しぐさ*	眉をひそめたり、アイコンタクトしたり、首を左右に振ったりして、発話・理解の困難を示し、母語話者に助けを求める	—	
達成促進 CS	q.ためらい・時間稼ぎ	発話進行中に語尾の延長、ポーズ、フィラー、繰り返し、あいづち、決まり文句で考える時間を稼ぎ会話の進行を維持する	「風の: 谷の: 風の谷の 風の谷の(.) ナウシカ」	

もらい、計 18 組の会話資料が得られた。なお、9 名の母語話者は重複して学習者と会話を行った。会話参加者の背景及び組み合わせは稿末資料 1、2 に示す。

4.2 CS の分類

本研究での CS の分類は主に張(2008)の分類に従い、Faerch & Kasper(1983)、藤長(1996)の分類を参考にして適宜修正した。表 1 のように、意味伝達問題を解決するための達成ストラテジーを、大きく言語ストラテジーと非言語ストラテジーに分け、さらにそれぞれを「自己解決型」と「他者協力型」の二つのタイプに分けた。具体的な項目、定義また発話例は表 1 に示す。また、張(2008)の「ためらい・時間獲得」は直接意味伝達問題の解決に働きかけるものではなく、問題の解決に至るまで会話の進行を維持し、学習者に十分な考える時間を与えるものであるため、本研究ではそのような CS を意味伝達を促進する「達成促進ストラテジー」に分け考察を行う。

4.3 CS の抽出方法と分析方法

CS の抽出について、まず宇佐美(2003)の文字化規則に基づいて録音・録画データを文字化した。次に、文字化資料から学習者の発話中のポーズ、音の引き延ばし、繰り返しなどを手がかりとして CS を抽出した。CS の 1 回の使用は頻度 1 に捉える。以下は CS のコーディングの例である。

【CS のコーディングの例】

発話 (会話例 1 「茶道」についての話)

(前略)あ の え① {紙に漢字を書く} ② {中国語で} 「茶道」 ③ 何といたしますか? ④

判定

発話	CS の種類	頻度(回)
①	q.ためらい・時間獲得	2
②	l.図示	1
③	a.他言語借用	1
④	i.直接的な協調要請	1

Maynard(1989)は日本語の会話分析する際、定性的分析と定量的分析の適宜応用が有効であると提唱している。そこで、本研究ではその両方から分析を試みる。まず、会話から抽出された CS の使用回数を種類別に集計し、全体および学年ごとの特徴を見るために量的な分析を行う。次に、CS が現れた具体的な発話の内容については、Sacks(1972)に従い会

話分析の手法で質的に分析する。

5. 結果及び考察

5.1 全体的な CS の使用

5.1.1 全体的な CS の種類、使用頻度

表 1 の分類に従い、達成ストラテジーと達成促進ストラテジーの使用頻度を集計した。また、達成ストラテジーにおける言語・非言語ストラテジー、自己解決型・他者協力型ストラテジーの割合を算出した。その結果を表 2 に示す。

表 2 全体的な CS の種類、使用頻度と割合

CS の種類		頻度(回)	割合(%)
達成 CS	① 言語 CS	698	87.0
	非言語 CS	104	13.0
	② 自己解決型	589	73.4
	他者協力型	213	26.6
	小計	802	100
達成促進 CS		1771	100
合計		2573	100

表 2 にまとめた結果によると、達成ストラテジーの使用頻度は達成促進ストラテジーの約半数に過ぎない。言語ストラテジーが非言語ストラテジーの 6 倍を超え、自己解決型ストラテジーも他者協力型ストラテジーのほぼ 3 倍である。

上記の結果から、達成促進ストラテジーが意味伝達が中断した際に頻繁に用いられることが分かった。語尾の延長、ポーズ、フィラー、繰り返し、あいつちや決まり文句の使用は、意味伝達問題の解決方法を選択するために必要な時間を確保し、学習者の言葉の産出や構成、理解に積極的な働きかけをしていることが示唆される。次の会話では、C2 が「(日本のアニメが)中国ではとてもはやっていません」という文を作るために、フィラー(「あ」)、語尾の延ばし(「でも」)、ポーズ、繰り返し(「よく」)などで会話の進行を維持しながら文を構成する時間を獲得している。

(会話例 2 日本のアニメについて)

1 J1: 日本のアニメは 人気 の よう ですね
 →2 C2: あ 中国では 今 あ: (.) よく よく と ても: は や っ て い ます

これまでも、会話の簡潔性、話のわかりやすさ

を損ねる恐れがあるフィラーやポーズは、発話権の維持や時間稼ぎ(山根 1999)、母語話者に学習者の伝えたい意味を理解する余裕を与える(範 2002)などのプラスの機能が働くことが指摘されている。特に、言語能力が限られた学習者の場合では、馴染みのない単語を思い出し、文構造を整えるまでより多くの考える時間が必要になると推測される。フィラーやポーズなどの達成促進ストラテジーの使用は学習者の考える時間を保ちながら、母語話者に学習者の意味を推測したり、理解したりするための時間や、心的準備も与えたと考えられる。従って、これまでCSとしてあまり注目されなかった達成促進ストラテジーは接触場面の意味伝達の過程で重要視されるべきであると考えられる。

次に、言語ストラテジーが達成ストラテジーのほぼ9割の使用率を示したことから、学習者が意味伝達問題に遭遇した際には、非言語行動より言語行動を多く行って問題の解決に臨む傾向が見られる。そこから言語行動が意味伝達においていかに重要であるかが分かるものの、相手が自分の伝達内容をきちんと理解しているかの判断は、言語コミュニケーションのみに頼っているのではなく、相手の表情や姿勢、視線の方向からも、理解度に関するさまざまな手がかりを受け取っている(高木 2005)。さらに、本研究で見られた学習者の非言語行動は、意味の産出や相手の理解度の確認の手段として用いられただけではなく、問題発生後に相手に支援を求めるシグナルとしての役割も果たしていると考えられる。会話3では、C4は「…に慣れたか」という文を作る際に困難が生じ、フィラーで言いよんでいる。その後、相手の顔に視線を移し、文の完成に助けを求めるシグナルをJ2に送った。それを読み取ったJ2はC4の意思を推測し、「慣れたか」という文を上昇イントネーションで発話しC4の確認を求めた。それに納得したC4は笑いながらJ2の発話繰り返し、文を完成させた。

〈会話例3 中国での留学生活について〉

- 1 C4: うん チョー チョーサの生活に(.)
え: {相手の顔を見る}
- 2 J2: 慣れたか↑
- 3 C4: 慣れたか hhh

今回のデータの中に現れた表情の変化、視線の移動などの非言語行動は言語行動に付随する場合が

多く、言語行動の補足として意味の伝達において大きな役割を果たしていると考えられる。上記の会話のように、もしC4とJ2のアイコンタクトがなかったら、発話1は単なるC4の考える途中の言い淀みとJ2に受け取られる可能性が高く、J2は速やかに調整行動を行わなかっただろう。従って、言語行動に伴う非言語行動は学習者の意図、理解の状態を明らかに示し、接触場面の意味交渉においては重要な役割を果たすことが示唆される。

最後に、自己解決型ストラテジーの割合は他者協力型ストラテジーの3倍近いことから、意味伝達問題が発生した後、学習者があらゆる手段で自らコミュニケーションのギャップを埋めようとしている姿勢が窺える。次の会話では、C4が「聞き返し」(発話2)→「ためらい・時間稼ぎ」、「置き換え」、「困った表情、視線、しぐさ」(発話4)→「ためらい・時間稼ぎ」、「困った表情、視線、しぐさ」(発話6)→「ためらい・時間稼ぎ」(発話8)のような一連のCSを用いて意味伝達を達成した。

〈会話例4 趣味について〉

- 1 J2: どんな絵を描くんですか?
- 2 C4: あ はい?
- 3 J2: どんな絵を
- 4 C4: どんな絵を え: え: 人形 {相手の顔を見る}
- 5 J2: 人形↑{小さな声で}
- 6 C4: え:(2)え: {指で自分の顔の輪郭を描く}
- 7 J2: 顔
- 8 C4: え: 人の(.)顔 [人の顔を書くの]
- 9 J2: [顔 人の顔へえ↑]

なお、上記の会話例では、J2がC4に聞き返された後もう一度自分の発話を反復したり、C4のジェスチャーを見て意味を推測したりしてC4の言葉の産出を促進したことが分かる。このことから、学習者の一回の意味伝達においては、学習者側の努力が大きな役割を果たす一方、母語話者の協力もその問題の解決において欠かせない重要な要素であると言えよう。佐々木(1995)は日本語教育の視点から、日本語談話の特徴である「共話」を、完結しない発話を相互に補完しあうことによってコミュニケーションの目的が達成されることを期待した言語行動であると解釈している。このような日本語談話の特徴が日本語による接触場面でのコミュニケーションを維

持する際にも現れる。特に、本事例では、意味伝達問題が発生後に、学習者の意図を推測して不完全な発話を補ったり、質問で意味を確認したりしている母語話者の努力があるからこそ、コミュニケーションが続けられたと考えられる。そのため、他者協力型ストラテジーが会話上での使用頻度が低かったものの、接触場面の相互理解や意味伝達の達成には(背後にある)母語話者の協力による働きが大きいと考えられる。

5.1.2 達成ストラテジーの項目別の使用傾向

達成ストラテジーの項目別の使用頻度は図1に示したように、飛びぬけて多いのが「g.再構成」で、「a.他言語借用」、「k.聞き返し」、「j.間接的な協調要請」がそれに続いている。一方、「i.直接的な協調要請」、「n.実物で明示」、「d.造語」、「m.道具の借用」は使用頻度が低くなっている。

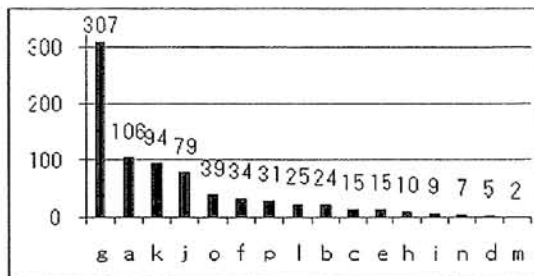


図1 全体的な達成ストラテジーの種類別の使用頻度

このような結果から、まず、JSL環境で学習者が多用した「j.間接的な協調要請」や「a.他言語借用」などのCS(横林 1991、大野 2003; 2004)と異なり、JFL環境の学習者は意味を産出する際には自らの誤用に気づき、積極的に修正する傾向が見られた。大平(1999)は日本語母語話者の「言い直し」を、相手にとって理解しやすい表現で再度発話される自己訂正と、相手とのインターアクションの際に意味交渉の結果として生じるものの二つのタイプに分けて提示している。本研究に見られた「g.再構成」のほとんどは学習者の自己訂正であり、つまり学習者は発話の進行を維持しながら、伝えたいことにより近い表現を探る試みである。母語話者の提示による学習者の訂正があまり見当たらなかったのは、接触場面における学習者の逸脱に対する母語話者の不留意や受容などの規範調節と配慮(フェアブラザー2002)が行われたためであると考えられる。

次に、2番目によく使用された「a.他言語借用」

について、これは学習者と日本語母語話者が中国語が共に理解できるという認識があったためであると言われている(初鹿野 1994)。また、藤長(1996)も「学習者が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る」と指摘している。今回の調査に参加した日本語母語話者のほとんどが1年以上の中国語学習歴を持ち、一定の英語運用能力も持っている。それを知った学習者が困難を感じた言葉を中国語や英語に切り替えることによって相手に理解してもらう可能性が高いと予測し、このストラテジーを多用したのだろう。

最後に、使用頻度が低かったCSについて見てみる。まず、「i.直接的な協調要請」が低い使用頻度を示したことから、学習者は明示的な言葉で母語話者に助けのサインを出すことが好ましくないと考えたと推測される。特に初対面会話の場合、学習者の心の不安や緊張感が高まり、また相手との親疎関係を配慮し、問題発生後に直接的な協調要請をためらったと考えられる。次に、「d.造語」のような音韻的、意味論的、統語的に新たな言葉、フレーズを作ることの方は、既有知識の直接的な利用より学習者に大きな心的負担を強いているため、その使用が少なかったと推測される。また、「n.実物で明示」、「m.道具の借用」は会話を行う現場に話題のトピックに相応しい実物、辞書や携帯電話などの道具が存在する場合にのみ現れ、こういったCSの使用は場面的要素に限られ使用頻度が低くなった要因として考えられる。

5.2 学習歴が異なる学習者のCSの使用

5.2.1 学年による全体的なCS使用の相違

学年ごとの全体的なCSの使用頻度は表3に示した通りである。まず、各学年が使用したCSの項目について、1年生は「m.道具の借用」を除き計16項目、2年生は全17項目、3年生は「c.繰り返し」、「m.道具の借用」と「n.実物で明示」を除き計14項目の使用が見られた。そして、学年ごとの全体的な達成ストラテジーの使用頻度について1要因分散分析を行った結果、1年生と2年生、2年生と3年生の間に有意差が認められた($F(2,15)=11.4, p<.01$)。達成促進ストラテジーには学年の差が見られなかった。さらに、CSの種類別の使用頻度においては「a.他言語借用」のみ学年の違いが有意であった($F(2,15)=4.9, p<.05$)。

表3 学年ごと CS の使用頻度 (回)

CSの種類	1年生	2年生	3年生
	頻度 (回)	頻度 (回)	頻度 (回)
a.他言語借用	51	48	7
b.逐語訳	8	12	4
c.外国語化	4	8	3
d.造語	2	1	2
c.繰り返し	6	9	0
f.置き換え	7	21	6
g.再構成	85	144	78
h.解釈	4	2	4
i.直接的な協調要請	5	3	1
j.間接的な協調要請	38	26	15
k.聞き返し	54	25	15
l.図示	4	14	7
m.道具の借用	0	2	0
n.実物で明示	2	5	0
o.ジェスチャー	16	10	13
p.困難を示した表情、視線、しぐさ	13	16	2
達成CS小計	299	346	157
達成促進CS小計	621	599	551

(* $p < .05$; ** $p < .01$)

表3で示したように、1年生から3年生にかけ、達成ストラテジーの種類、使用頻度が増減する傾向がある。このことから、学習歴の増加に伴ってCSの使用に変化が起こると示唆される。富山(1995)は「CSの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」と述べ、また大野(2004)は「言語レベルの上昇に伴って学習者が解決したいと感じる言語的問題点が少なくなっている」と指摘している。本研究の結果はおおむね先行研究の結果を支持するものとなっている。そして、学習歴によるCS使用の違いが現れる要因として、学習者のコミュニケーション能力がCS使用に大きな影響を与えていると推測される。

ネウストプニー(1995)は接触場面における参加者のコミュニケーション能力として、言語的能力、社会言語的能力および社会文化的能力の3つの要素を挙げている。稿末資料2に示したように、1、2年生は精読、会話、聴解などの基礎科目が中心となり、主に言語的能力の向上に力を注ぐことが分かる。そして、「f置き換え」と「g再構成」の大幅な増加から、2年生は1年生より目標言語知識が多く習得され、それを活かして母語話者と意味交渉を行うよう

になると推測される。それに対し、3年生は言語知識はもちろん、基礎科目のほかに日本文化、日本文学などの専門科目で社会言語的能力、社会文化的能力も高められているだろうと推測される。従って、1、2年生はコミュニケーション能力が不十分であるため問題を多く生じるのに対し、3年生が高いコミュニケーション能力を発揮して母語話者との意味交渉においての破綻が少なかったのではないかと推察される。

5.2.2 学年ごとのCSの使用傾向

各学年において使用頻度が最も高い3つの項目の割合を合わせて図2に示す。割合の高い順に、1年生は「g再構成」>「k聞き返し」>「a他言語借用」、2年生は「g再構成」>「a他言語借用」>「j間接的な協調要請」、また3年生は「g再構成」>「j間接的な協調要請」、「k聞き返し」である。

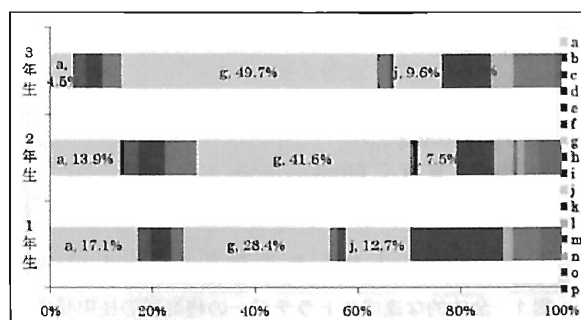


図2 学年ごとのCSの割合

図2から、JFL環境のいずれの学年も「g再構成」を最も多く使用する傾向が見られた。ここでは、「g再構成」を取り上げ、JFL環境での学年ごとの特徴を明らかにしたい。本研究の会話データから、1年生と2年生が多く用いた「g再構成」の発話を観察すると、語彙、助詞の訂正、用言の語尾の変換が多いことが確認された。次の会話では、C14は「大学生になる」という発話ができるまで助詞や名詞を何回も訂正している。

〈会話例5 英語の試験について〉

- 1 C15: ん: 中国では その以前は
- 2 J7: うん
- 3 C15: ん 大学生は必ず ん 大学になると
大学生になると その英語の {四の数字を示す} 四級試験
- 2 J7: あ::
- 3 C15: に合格しなければならぬ

4 J7: あ…:

1 年生と 2 年生は例 5 のように語彙、句レベルの問題の解決を図っているのに対し、3 年生が用いた「g.再構成」の内訳を観察すると、語彙、句レベルの言い直しのほか、受動表現を能動表現に変えたり、話題の維持を前提に発話内容を変えたりする文、コンテクストレベルの意味伝達問題に対処している様子が見られた。この特徴を表す会話例を以下に挙げる(会話例 6)。

(会話例 6 大学院受験について)

- 1 C1: あの 私は ん 私は 京都大学のん
院生が ん()院生 院生
2 J1: うん
→3 C1: どう と言えがいいですか hhh
4 J1: う hhh 京都大学の 院生が どうかし
たんですか
→5 C1: あの ん 京都大学の 院生 院生の試
験が難しいですか
6 J1: あ 京都大学は 入るのがとても難しい
ところで 有名です

ここでは、C1 が「私は京都大学の院生になりたい」という文作りに困難が起り、発話 1 ではフィラーや、ポーズ、繰り返して考える時間を稼いで文の構成を考えていると推測される。「院生が→院生」に修正したが、文の完成ができず発話 3 で J1 に直接的に助けを求めた。その意図を読み取った J1 は調整行動を行ったが、違う方向に理解したため、C1 は発話 5 で発話 1 の内容を全体的に言い直して意味伝達に成功した。

次に、学習歴の増加に伴って「a.他言語借用」と「k.聞き返し」の使用頻度が減少する傾向は先行研究の結論と一致している。この結果から、学習歴が増えるとともに母語をベースとする CS の使用から目標言語を活かして問題を処理することが可能となり、相手の情報を理解する過程においての問題が減少する傾向にあることが推測される。また、「j.間接的な協調要請」では学習歴に関わらず多く使用されたことから、学習者が自信のない単語を上昇イントネーションで母語話者に確認を求めたり、言い切れない発話を母語話者に完成してもらったりして自ら問題を解決するだけではなく、母語話者と協力し合って意味伝達を成功させようとする姿勢が窺える。

6. まとめと今後の課題

本研究は中国での日本語接触場面に現れた学習者が用いた意味伝達問題を解決するための CS の特徴を探った。

研究課題 1 では、JFL 環境での学習者の全体的な CS 使用を分析した。まず、達成ストラテジーより達成促進ストラテジーのほうが 2 倍近く多く使われたことと、会話例の分析から、達成促進ストラテジーは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と示唆された。次に、学習者が言語ストラテジーを非言語ストラテジーより多く使用し、母語知識及び目標言語知識を活かして問題解決に臨む様子が窺える。だが、非言語ストラテジーは、意味の産出に機能するだけではなく、母語話者の支援を求めるシグナルとして意味伝達の達成にも役立つと思われる。最後に、学習者が母語話者の協力を得て問題解決を図るよりまず自力で解決法を模索する傾向が見られたが、意味伝達の達成において他者協力型ストラテジーの役割が欠かせない存在であることが示唆された。

また、種類別の CS については、学習者が正確な意味を母語話者に伝えるために発話の各部分に対して積極的に修正し、L1 知識や、母語話者との間にある共通言語に頼る傾向も見られた。

研究課題 2 では、CS の使用と学習歴の関係を検討し、学習歴の増加に伴う目標言語の知識の蓄積が CS の使用に大きな影響を与えることが分かった。学年が上がるにつれ、CS の種類、使用頻度には量的及び質的な増減変化が現れ、それは学習者のコミュニケーション能力と大きく関わると推測される。本研究の結果が中国での日本語教育へ寄与できるとすれば、それは、教師が JFL 環境で学習者が実際の接触場面の意味伝達問題をどのように解決しているのか、また学習歴の増加に伴ってその解決にどのような変化が現れるのか、といった特徴を把握した上で会話授業をデザインする契機となる点にあるだろう。例えば、これまでの JSL での先行研究でほとんど扱われなかった「達成促進ストラテジー」が JFL 環境の学習者にとって問題解決する際に重要な役割を果たすことを念頭に置きながら指導を行うべきであると思われる。また、学習者が自発的に、言語的に問題解決に臨む傾向があるが、母語話者の協力を求めることの重要性和非言語ストラテジーの役割を学習者に気付かせたりすることが必要であろう。

本研究では中国国内での接触場面における学習者の CS 使用の一端が明らかにされた。特に、種類別の CS 使用について、JSL 環境での先行研究の結果と違う特徴が見られた。しかし、この結果については、また今後学習者の属性、場面を更に細かく設定した上で、対照研究を通して検証したい。また、CS 使用に影響する学習歴以外の学習者要素、場面要素なども視野に入れて検討を深めたい。

謝辞

本論文執筆にあたり、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、内田伸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、佐々木ゼミの皆様と調査協力者の皆様に感謝申し上げます。

注

1. 2006 年国際交流基金の「日本語教育国別情報」による。
2. 会話収録時にその場所にいるのは会話参加者だけである。会話収録の際には、筆者が特別な話題を与えずになるべく自然に話すように、最低 15 分間の会話をするように指示した。
3. 「言い淀み」の判定基準については、言語行動のみの場合はメッセージの縮小や回避の疑いがあるため、本研究では、母語話者とアイコンタクトして助けを求める信号を送るという非言語行動が付随した「言い淀み」を「間接的な協調申請」として捉えられる。
4. 文字化の表記は、以下の通りである。[は発話の重なるの開始点／：は音の引き伸ばし／h は笑い声／{} は非言語情報／() は 1 秒以下のポーズ／(数字)は沈黙秒数／→ と 、 、 は主な分析箇所を表す。

参考文献

- 猪俣美保(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, 5-14.
- 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—『発話のストラテジー』使用についての考察—」『三重大学留学生センター紀要』5, 55-65.
- 大野陽子(2004)「中級日本語学習者の『発話のストラテジー』使用についての考察」『三重大学留学生センター紀要』6, 83-93.
- 荻原雅佳子(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, 74-92.
- 尾崎明人(1993)「接触場面の訂正ストラテジー—「聞き返し」の発話交換をめぐる—」『日本語教育』81, 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, 12-13.

- 大平未央子(1999)「接触場面の質問-応答連鎖における日本語母語話者の『言い直し』」『多文化社会と留学生交流：大阪大学留学生センター研究論集』3, 67-85.
- 加藤好崇(2006)「日本国内と中国国内における日本語接触場面の相違点」平成 18 年度日本語教育学会研究会(北海道大学) 平成 17-19 年度科学研究費補助(基盤研究 C17520355)
- 鎌田修(2003)「接触場面の教材化」『接触場面と日本語教育—ネウストフニーのインパクト』宮崎里司/ヘレン・マリオット編, 353-369.
- 金銀美(2005)「接触場面におけるコミュニケーション調整行動—日本語母語話者と韓国人日本語学習者の会話より—」『言語情報学研究報告』6, 243-260.
- 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, 49-60.
- 佐々木泰子(1995)「「共話」の理論に関する一考察」『言語文化と日本語教育』9, 47-59.
- 高木幸子(2005)「コミュニケーションにおける表情及び身体動作の役割」『早稲田大学大学院文学研究科紀要』1, 25-36.
- 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』497-513.
- 田崎敦子(2007)「英語で研究活動を行う留学生に対する日本語教育の必要性—英語から日本語へコード・スイッチングの働きから—」『社会言語科学』12(1), 80-92.
- 富山佳子(1995)「日本語学習者のコミュニケーション・ストラテジー—OPI 資料に基づいた Proficiency レベル別 CS 使用について—」大阪外国語大学外国語学研究所修士論文
- ネウストフニー, J.V.(1995)「日本語教育と言語管理」『日本語研究』7, 67-82.
- 野原美和子(2000)「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」『岐阜大学留学生センター紀要』2000, 53-63.
- 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間文化創成科学研究科修士論文
- 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』6, 51-69.
- 宮崎里司(2002)「第二言語習得研究における意味交渉の問題」『早稲田日本語教育研究』創刊号, 77-89.
- 山根知恵(2002)『日本語の談話におけるフィラー』くろしお出版
- 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』, 日本語教育学会, 39-44.
- リサ, フェアブラザー(2004)「日本語母語話者と非母語話者のインターアクションにおいて逸脱がなぜ留意されないのか」『接触場面の言語管理研究』3, 55-67.
- Canale, M. & Swain, M.(1980) Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching

and testing, *Applied Linguistics*, 1, 1-47.

Faerch, C. & Kasper, G. (1983) *Strategies in Interlanguage Communication*, London: Longman Pub Group.

Faerch, C. & Kasper, G. (1984) Two Ways of Defining Communication Strategies, *Language Learning*, 34(1), 45-63.

Maynard. senko, K.(1989) *Japanese Conversation: Self-contextualization through Structure and Interactional Management*, Norwood, NJ: Ablex.

Oxford, R. L.(1990) *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*, Rowley, MA: Newbury House.

Sacks, Harvey.(1972) An initial investigation of the usability of

conversational data for doing sociology, In Sudnow, David.(Ed.), *Studies in social interaction*. NY: Free Press, 31-74.

Tarone,E.(1983)"Some thoughts on the notion of 'communication strategy'". In Faerch,C.and Kasper,G(ed.) *Strategies in interlanguage communication*, Longman pp. 4-14

張篤(2008)『交際策略研究及应用(英文版)』上海交通大学出版社

範小川(2002)「対談におけるフィラーの日中対照研究 - フィラーの機能を中心に -」『会話分析対比研究』趙剛編, 西安交通大学出版社, 281-302.

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

稿末資料1 調査協力者の属性

中国語学習者	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15	C16	C17	C18
性別	男	男	女	女	女	男	女	女	男	女	女	男	女	女	女	女	男	女
日本語学習歴	3	2	3	1	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	1	2	3
日本人学習者	J1	J2	J3	J4	J5	J6	J7	J8	J9									
性別	女	男	女	女	女	男	男	男	女									
中国語学習歴	2	1	1	3	2	2	2	3	2									

稿末資料2 中国人日本語学習者の学習時間数と科目の内訳

学年	既習時間数	学習科目
1年	288時間	精読、会話、聴解
2年	634時間	精読、会話、聴解、作文
3年	1044時間	精読、会話、聴解、作文、読解、日本文化、日本語文法、日本文学、ビジネス日本語、日本語通訳、古典日本語文

The Communication Strategies Use in the Japanese-Based Contact Situation by Chinese Learner :
Focuses on the Achievement Strategies for Problem-Solving

FANG Yinglin

Abstract

Japanese learners tend to take advantage of communication strategies (CS) to deal with communication problems for successful communication. Since CS is used in the contact situation in China, not much has been done so far and it is conceivable that there is a difference between JFL and JSL learner's strategies in CS usage, this paper discusses the achieve strategies used by the Chinese learners focusing on the Japanese-based contact situation in China. The study reveals (1) although the frequency of each type of CS varies significantly, the learners strive to make information transmission successful by using variety of CS, (2) the use of verbal CS is more frequent than that of the non-verbal strategies, and the learners establish a conversation not only solving the problems by themselves but cooperating with native speakers, and (3) the frequency of use of CS decreases as the length of time that the learners' study increases. Finally, some proposals for teaching CS in Japanese conversation lessons were given based on the results of this paper.

【Keywords】 the Japanese-based contact situation, communication strategies, problem-solving, achievement-strategies

(Graduate School of Humanities and Sciences, Ochanomizu University)