

日本語学習者の対話における コミュニケーション・ストラテジー (CS) の研究 — 学習環境と相互行為に注目して —

平柳 慶子[†]

A Study of Communication Strategies Used by Japanese Language Learners, Focusing on Learning Environment and Interactions in Dialogue

Keiko Hirayanagi

1. はじめに

日本の在留外国人数は令和5年6月末で322万人を超え(出入国在留管理庁2023)、日本語学習者の顔ぶれも留学生のみならず、技能実習生、日本人の配偶者、親とともにやってきた子供たち等多様化している。このような社会の変化に対応し、「生活者としての外国人」のための日本語教育事業が推進されている。

では、日本語学習者は母語話者との接触場面(ネウストブニー1995)でどのようなコミュニケーションをとっているのだろうか。筆者が地域の日本語教室で目にしたのは、体系的な日本語教育を受けていないにも関わらず、不十分な語彙と表現を使って活発な会話を楽しむ学習者の姿であった。これを可能にしているのが、コミュニケーション・ストラテジー(Communication Strategy: CS)である。

2. 先行研究と本研究の位置づけ

2.1 CSとは何か

CS研究は、1980年代に定義と分類に関する議論が盛んに行われた。

Canale and Swain (1980) はコミュニケーション能力を構成する要素として文法的能力、社会言語学的能力とともに方略的能力(strategic competence)をあげ「言語運用上の問題や未熟な伝達能力に起因するコミュニケーション上の支障を補う働きをするもの」と定義し、方略的能力=CSと捉えている(岩井2000)。その後、Canale (1983) は、方略的能力をCS学習の目標概念と捉え直し(李2008)、また、CSがコミュニケーション上の問題解決だけでなく、円滑化にも作用するとした。

CSという概念をめぐって混乱が続く中、CSに特化した

定義を最初に試みたのがTarone (1977, 1981)である。自ら相互作用的定義(interactive definition)と呼ぶ定義は「CSとは、必要な意味構造が共有されていないと思われる状況下で、話し手と聞き手が意味の合意を得ようとする相互の試みである」とし、話し手と聞き手の相互性を強調し、相互理解の欠如を補うものとしてCSを捉えている。

一方、Færch and Kasper (1983) はTaroneの主張に対し、コミュニケーションの相互作用的側面の重要性を認めながらも、問題解決が対話参加者の相互行為による協同解決なのか、話し手の一方的な自己解決なのか判断が難しいと指摘する。そして、「CSとは、コミュニケーションの目的を達成しようとする上で、個人にとって問題となることを解決する意識的である可能性のある企図のことである」と定義し、CSを個人の内部に生じる心理的的局面から捉え、CSの条件として「問題の介在(problem-orientedness)」と「意識(consciousness)の関与」をあげている。

以上の先行研究を踏まえ、本研究ではCSを「対話を維持する力(ability)の表れであり、参加者の相互行為において発揮されることで、コミュニケーション上の問題解決と円滑化に資する方略である」と定義する。

2.2 日本におけるCS研究

日本語学習者を対象としたCS研究は、第二言語習得や日本語教育、コミュニケーション等さまざまな領域の研究者が関心を示し、これまで発話例からCSを抽出・分類し、使用特徴を観察するという実態調査が多く行われてきた。

習熟度を観点とした研究では、日本語の習熟度が上がるとCSの使用頻度が減り、また、習熟度によって使用するCSに違いがあることが報告されている(佐々木2007, 方2012)。

[†]2022年度修了(人文学プログラム)

環境を観点とした研究では、日本語文法に焦点をあてた研究は多くあるものの、CSに特化した研究は少なく、それらも一環境でデータ収集が完結し環境の比較には至っていない。CSに通じる研究としては、迫田・細井 (2020) が、学習環境の違いが日本語使用の正確さと複雑さにどのような影響を与えるのかを分析し、JSL-N (国内自然) 群が正確さと複雑さ両面において優れている、JFL (海外教室) 群とJSL-C (国内教室) 群は活用や助詞に注意を払ってモニター行動 (繰り返しや言い直し) を起こしていると述べている。

ところで、日本のCS研究では「聞き返し」という聞き手のCSに注目した研究が多く見られる (尾崎1992, 藤長1993, 許2021)。Færch and Kasperも、相互作用的定義を提唱したTaroneでさえもその分類に聞き手のCSはなく、日本のCS研究の特徴といえよう。

相互作用を重視するこの傾向は対話参加者にも及び、研究対象は日本語学習者のみならず、母語話者にも向けられた。柳田 (2010) は母語話者による情報提供の場面に着目し、接触経験の多い母語話者は、情報の切れ目が明確な文単位の発話を用いる、非母語話者に対して躊躇なく理解確認をする、相手からの不理解表明がなくても自発的に発話修正を行うという結果を示している。

これまでの研究から、日本語学習者のCS使用の特徴が明らかになってきている。とはいえ、環境別の比較研究は少なく、十分なデータ量の確保が課題であった。そんな状況の中、2020年「多言語母語の日本語学習者横断コーパス」(I-JAS) が完成し、大規模データによる海外との比較も可能になった。

2.3 本研究の目的と課題

本研究の目的は、日本語学習者のCSについて、その類型と学習環境の観点から使用実態を明らかにし、CS使用における学習環境と相互行為能力の関係性を探らうとするものである。研究課題は、①CSの類型ごとの使用に関して、学習環境による影響があるか、②CS使用の作用を対話の流れにおいて観察することを通して、相互行為の過程でCSが果たしている機能を検討する、の2点である。

3. CSの分類

CS分類表の作成にあたっては、Tarone (1981) と Færch and Kasper (1983) の分類を基本に、日本のCS研究から相互作用とコミュニケーション促進の項目を加えて分類案を作成した。そして実際のデータで分析作業を試行し、不具合を調整、各CSの定義を再検討するとともに用語の整理をした。最終的なCS15項目の分類表を表1に示す。

分析の観点として本研究が独自に設けた類型が表右側の目的 (問題解決/円滑化)、フォーカス対象 (形式/機能)、相互作用指向 (有り/無し) である。目的は、CS使用が問題解決に貢献するのか、円滑化を促進するのか、フォーカス対象は、CSが言語の形式か機能か、どちらの側面によって性格づけられているのかを示す。形式とは、文法、語彙、発音等、言語の表面的な部分、機能とは文脈、状況、タスク、目的等に左右される言語の動的な部分である。相互作用指向は、相手とやり取りしようとする傾向があるかないかの分類である。

表1 CS分類表

CSの種類		定義	目的	フォーカス対象	相互作用		
A 回避ストラテジー	話題の回避	相手の発話内容が分からないときや目標言語で表現できないときに、無視や否定的な表現で話題を変える、もしくは言語知識が不十分であることを明示して話題を完全に回避すること	問題解決	機能	無		
	メッセージの中止	会話の維持が困難になり、大雑把にまとめたり否定的表現を使って途中でやめること					
達成型 自己解決型 B 自己解決型	目標言語	新造語		目標言語にはない語形や中間言語的な新しい語をつくること			
		代用		共通の意味的特徴を持つ目標言語に置き換えること			
		説明		適切な語や表現を使う代わりに対象物の特徴や要素を描写すること			
		修正		語、文法、発音の曖昧さや不完全さを直す、もしくは直そうとすること			
	非目標言語	逐語訳		母語もしくは他言語から目標言語に直訳した語を使うこと			
		コードスイッチング		母語もしくは他言語の語、表現をそのまま使うこと			
		直接アピール		分からない語や表現を明示的に尋ねること			
C 協同解決型 協同解決型	援助要請	間接アピール		言いよどみや不確かさの表明によって、運用力の限界や情報不足を示し、相手に適切な語や表現を暗示的に求めること			
		理解の確認		自分が相手の (相手が自分の) 発話意図や内容を理解しているかどうかを確認すること 既知の情報の確認を含む			
	確認要求	正確さの確認		語や文法、情報の正確さを確認すること。文末が上昇イントネーションになることが多い			
		聞き返し		相手の発話が聞き取れない、意味がわからないという問題を解消するために相手に働きかけること			
D 促進ストラテジー	あいづち	「はい」「うんうん」等の語を使って相手の発話に対する同意の表明や話に調子を合わせて場の雰囲気を作ること		円滑化			
	フィラー	会話の間を埋めるために「あの」「えーっと」等の語を使って時間稼ぎや調子付けをすること		問/円		形式	無

4. 研究方法

4.1 対象データ

I-JASの対話タスク(30分)から国内自然環境学習者17人と海外教室環境学習者17人を対象とした(以下、国内自然群、海外教室群と略す)。国内自然群は「日本で生活をしながら、自然に日本語を習得している学習者」、海外教室群は「JFL環境にある教育機関で体系的に日本語を学んでいる学習者」である(迫田他2020)。言語レベルについては、言語運用能力の判定を行うテストであるSPOT(Simple Performance-Oriented Test)の56~70点を中級前半と定め抽出した。

対象データの内訳は、国内自然群は男性4人女性13人、18~52歳(平均38.5歳)、母語は英語、中国語、韓国語、フランス語、スペイン語、ロシア語、ポルトガル語、タガログ語、ビサヤ語、在日1~25年である。海外教室群は男性8人女性9人、19~32歳(平均21.6歳)、母語は、英語、中国語、韓国語、ドイツ語、フランス語、スペイン語、トルコ語、ベトナム語、ハンガリー語、タイ語、インドネシア語、ロシア語である。

4.2 分析方法

量的分析は、I-JASから提供されている「音声ファイル」を聞きながら「プレインテキスト」に、CS分類表(表1)に従ってCSを手作業で付与し集計、その結果をもとにカイ二乗検定と残差分析を行った。CSのカウントについては、基本的にターン単位とした。ただし、「あいづち」と「フィラー」は1ターンの中で何度も使用されることが常態であり、その頻度がCSの特徴を表すと考え、I-JASの検索機能を使って延べ語数とした。

質的分析は、まずCSが集中して出現している発話例を抽出し、会話分析の転写記号(資料参照)を付与して環境別比較を行った。

5. 量的分析結果

抽出したCS使用数の集計結果をもとに、フォーカス対象および相互作用指向について総数による比較、さらに各CSごとの比較を行った。なお、表のAは回避ストラテジー、Bは自己解決型達成ストラテジー、Cは協同解決型達成ストラテジーを示す(表1参照)。記号▲/▼は誤差1%水準で、記号△/▽は誤差5%水準で、有意差があることを示す。

5.1 フォーカス対象「機能：形式」の比較

「あいづち」と「フィラー」はカウント単位が異なるため、他のCS13項目と別に統計処理を行った。

CS13項目を機能ACと形式Bに分け、それぞれの使用総数をカイ二乗検定にかけたところ、有意差ありとなり

($\chi^2(1) = 22.036, p < .01$)、誤差1%水準で、国内自然群は

機能が、海外教室群は形式が有意に多いという結果となった(表2a)。

また「あいづち」(機能)と「フィラー」(形式)についてカイ二乗検定にかけたところ、有意差ありとなり($\chi^2(1) = 107.931, p < .01$)、誤差1%水準で、国内自然群は「あいづち」(機能)が、海外教室群は「フィラー」(形式)が有意に多いという結果となった(表2b)。

表2 フォーカス対象「機能：形式」の比較

a. CS13項目

環境	機能AC	形式B
国内自然	▲390	▼333
海外教室	▼431	▲585

$$\chi^2(1) = 22.036, p < .01$$

b. あいづち・フィラー

環境	あいづち	フィラー
国内自然	▲740	▼2403
海外教室	▼698	▲4155

$$\chi^2(1) = 107.931, p < .01$$

5.2 相互作用指向「有り：無し」の比較

相互作用指向の有無について、カイ二乗検定にかけたところ、有意差ありとなり($\chi^2(1) = 20.407, p < .01$)、誤差1%水準で、国内自然群は相互作用指向有りが、海外教室群は相互作用指向無しが有意に多いという結果となった(表3)。

なお、「あいづち」(相互有)「フィラー」(相互無)については、表2bと数値が同一により報告を省略する。

表3 相互作用指向「有り：無し」の比較

a. CS13項目

環境	相互有C	相互無AB
国内自然	▲346	▼377
海外教室	▼375	▲641

$$\chi^2(1) = 20.407, p < .01$$

以上、フォーカス対象と相互作用指向の比較をまとめると、次のような並行性が確認された。

	フォーカス対象	相互作用指向
国内自然群	機能	有り
海外教室群	形式	無し

では、この検定結果に影響を与えたCSは何だろうか。

5.3 各CSカテゴリー別の比較

CS13項目それぞれの使用数を、カイ二乗検定にかけたところ有意差ありとなり($\chi^2(12) = 130.124, p < .01$)、表4に示す通り、国内自然群は誤差1%水準で「話題の回避」「説明」「間接アピール」「正確さの確認」が、海外教室群は誤差1%水準で「修正」が、誤差5%水準で「メッセージの中止」「コードスイッチング」「聞き返し」が有意に多いという結果となった。

表4 CSカテゴリー別の比較

類型	CS	国内自然	海外教室
機能/無	話題の回避	▲ 25	▼ 10
	メッセージの中止	▽ 19	△ 46
形式/無	新造語	28	25
	代用	48	73
	説明	▲ 59	▼ 49
	修正	▼ 119	▲ 290
	逐語訳	15	19
	コードスイッチング	▽ 64	△ 129
機能/有	直接アピール	15	20
	間接アピール	▲ 102	▼ 38
	理解の確認	22	24
	正確さの確認	▲ 78	▼ 66
	聞き返し	▽ 129	△ 227

$$\chi^2(12) = 130.124, p < .01$$

ここまでの分析で、学習環境の違いによる全体的なCS使用の傾向は把握できた。しかし、各CSのどんな側面がその傾向を生み出しているのかはまだわからない。そこで、CS抽出の段階で見えてきたまとまりを下位カテゴリーとして設定し、表4で有意差のあった8項目のCSに「あいづち」「フィルター」を加えた10項目のCSについてさらにカイ二乗検定と残差分析を行った。

5.4 下位カテゴリーによる比較

下位カテゴリーを次のように設定した。

- 話題の回避：否定・婉曲・困難
- メッセージの中止：否定・婉曲・困難・簡略化
- 説明：否定・羅列・特徴・比較・その他
- 修正：発音・活用・助詞・選択・丁寧さ
- コードスイッチング：L1・L3
- 間接アピール：不確かさの表明・言いよどみ・垣根表現
- 正確さの確認：名詞・発音・動詞/形容詞・その他
- 聞き返し：非エコー・エコー・焦点化

あいづち：感声型・応答型・その他・非言語

フィルター：母音型・語彙型・その他

カイ二乗検定の結果、下位カテゴリーに有意差があったのは「コードスイッチング」「間接アピール」「正確さの確認」「あいづち」「フィルター」であった。また、有意差が出なかったCSについても特徴的な傾向が見られたので合わせて、以下、類型別に報告する。

5.4.1 機能/相互作用指向無しのCS

「話題の回避」は、国内自然群では「うわー、昔々のこと」「んー、ごめんなさい」といった発話や、例①のように言いにくそうな口調を使った婉曲表現で相手に配慮していたが、海外教室群では「ちょっとわ忘れた」「あまり覚えません」と相手の質問そのものから距離をとった否定で完全回避の傾向があった。

例①【国内自然】JJN19:1510-1540 〈婉曲表現〉

C 日本のドラマ見たことありますか？

→K んー、ドラマあんまりー

C あんまり

→K えー、興味ないより〈んー〉、あの一、
続けて見ないと

「メッセージの中止」は、国内自然群が相手の期待する情報を提供できない状況や事情（例えば、不妊治療の詳細）によるのに対し、海外教室群は「どのよう日本語で一言うのは一わわからぬ、わかりません」のように言語能力の不足を明示的に伝える例が多かった。

5.4.2 形式/相互作用指向無しのCS

「説明」は、国内自然群の下位カテゴリー（否定・羅列・特徴・比較）の実測値にばらつきがあり、形式にこだわらず対象を伝えることに指向していることがわかった。海外教室群では、形や色、性質、行為など目立つ部分をあげる特徴に集中していた。

「修正」は、海外教室群で助詞の修正が多く、「お金は、家族を、あげます、家族あげ、家族を、家族で、家族にあげます」のように何度も修正を繰り返す例が見られた。

「コードスイッチング」は、有意差ありとなり($\chi^2(1) = 4.144, p < .05$)、誤差5%水準で、国内自然群はL3（すべて英語）が、海外教室群はL1が有意に多いという結果となった。言い換えれば、国内自然群は相手も知っている可能性が高い英語を、海外教室群は自分にしかわからない母語を使っているといえる。

5.4.3 機能/相互作用指向有りのCS

「間接アピール」は、有意差ありとなり($\chi^2(2) = 38.444, p < .01$)、誤差1%水準で、国内自然群は不確かさの表明が、海外教室群は言いよどみが有意に多いという結果となった。

不確かさの表明として使われる「なんていうの」は、例

②のように後に続く発話の前置きとなり、適切な語彙や表現を探している心的操作がそのまま口に出たような口調で発せられる。質問形式を使いながらもしゃべり続けるこの表現は国内自然群で特徴的に見られた。

例②【国内自然】JJN53:3820-3830 〈不確かさの表明〉

K マニラはあんまりアトラクションがないから、だ
→ 大体あの一、えーと、なんていうの、アミューズ
メントパーク、が、多いです

C あーなるほどね

言いよどみは、例③のように発話を完結させないまま途中で相手にターンを渡すCSである。海外教室群は語彙不足からそれ以上発話を続けることができず、母語話者は、コミュニケーションの途絶を避けようと発話の繰り返しや修正、語彙提供で自発的に援助する。

例③【海外教室】HHG08:0080-0110 〈言いよどみ〉

K わた、しは〈うん〉あの一西あ一、西、あ一〔笑〕
すみません〈ええ一〉西、あ一ん、西の一てん？、
〈ん〉ん一から来ました

C 西のてん？

→K てん、西の一

C 西のほう？

「正確さの確認」は、有意差ありとなり($\chi^2(2) = 15.847, p < .01$), 誤差1%水準で、国内自然群は名詞が、海外教室群は発音が有意に多いという結果となった。

国内自然群は例④のように完成された語形の名詞を提示し、それが文脈において正しいか適切かを確認している。

例④【国内自然】JJN39:2100-2120 〈名詞〉

K あの例えばスーパーで、〈うん〉あ一話す一
→ 〈うん〉例えば、ん一てん、てん、店員？

C 店員さんうん

K 店員さん〈はい〉に話す一〈はい〉あ可能性が
〈うん〉少ない

海外教室群は例⑤に示す通り未完成な語形を提示し、文脈には関係なく一語の発音の正確さのみを確認している。

例⑤【海外教室】FFR01:4000-4040 〈発音〉

→K こうくう？、え

C 高校と？

K こうこのう、しろ

C 前は何ですか

→K え一、しゅうが、しゅうがっこう？

「聞き返し」は、海外教室群に例⑥のような非エコーが多く見られた。

例⑥【海外教室】RRS46:0090-0110 〈非エコー〉

C うーん、あの、えっと毎日地下鉄ですか一？

→K ん？

C 毎日地下鉄ですか？

非エコーが「うん？」「何？」等で反射的に返したり、「すみません」「もう一度」といった繰り返し要求をするこ

とから、海外教室群は相手の発話内容を理解する以前に、聞き取りの問題を抱えていることがわかった。

5.4.4 あいづち（機能/相互作用指向有り）とフィラー（形式/相互作用指向無し）

「あいづち」は、有意差ありとなり($\chi^2(1) = 14.611, p < .01$), 誤差1%水準で、国内自然群は応答型が、海外教室群は感声型が有意に多いという結果となった。応答型は「うん」「はい」「そう」「いえ」等の応答詞が単独もしくは連続したもの、感声型は指す概念を持たずにそれ自体で直接に話し手の感情を表すものである（大浜2006）。つまり、国内自然群は相手の発話が聞き取れたサインとしてあいづちを打ち、海外教室群は単なる感情の表面化による発声であるといえる。

「フィラー」は、有意差ありとなり($\chi^2(1) = 917.782, p < .01$), 誤差1%水準で、国内自然群は語彙型が、海外教室群は母音型が有意に多いという結果となった。語彙型は「えっと」「あの」「まあ」など日本語の語彙として意味を持つフィラーであり、母音型は母音「あ」「い」「う」「え」「お」とそれらの母音が伸びた音声である（小西2018）。つまり、国内自然群は語彙として意味を持ったフィラーを使い、海外教室群は意味を持たない音声を発しているだけであるといえる。

5.5 量的分析のまとめ

以上の結果から、国内自然群は意味レベルで相手を意識したコミュニケーションなCS使用の傾向があるのに対し、海外教室群は意味以前の表面的な段階で、正解/不正解を意識した自己解決のためのCS使用の傾向があることが明らかとなった。

これを一言でいうと、国内自然群はコミュニケーション指向、海外教室群は自己調整指向であるとまとめられる。

6. 質的分析結果

前節でCSを量的に分析し、環境によってその使用頻度、種類、スタイルに違いが見えてきた。しかし、CSがTaroneの主張するように相互作用的なものであり、また、CS研究が第二言語習得研究のインターアクション仮説（Long1996）や日本語教育研究のインターアクション能力（ネウストブニー1995）の影響を受けていることを考えると、対話参加者双方の相互行為からのアプローチが必要である。そこで、客観的で詳細な分析に適した会話分析の手法を用い「話題の回避」「間接アピール」「正確さの確認」「聞き返し」、さらに様々なCSが出現する発話例を「複合調整」と名付け、質的分析を行った。本稿では紙面の制約上、「複合調整」のみの提示となるが、学習者が語彙獲得に至るまでの相互行為過程を観察する。

6.1 国内自然群「ターゲットの引き出し」

国内自然群では、自分が獲得したいターゲットをさまざまなCSを使って相手から引き出す過程が観察された。

例⑦では、C (母語話者) の「いい先生、どんな先生ですか」という質問に対し、K (学習者) が自分を朗読コンテストに推薦してくれた先生のことについて話している。

例⑦【国内自然】 JJN26: 4250-4320

- 01 C あ:: いい先生() どんな先生ですか?
 02 K =私の: なんか発音がよくて:: (はい) あの中国語(0.4) ん?(1.0)
 03 あれ何というんですか? 直ア
 04 先生から:: (はい) あ:: 選ばれて:: (はい) 説明
 05 あのクラスの代表して (うん)
 06 なんか(0.4) スピーチの, コード* 問ア
 07 C うんうんうんうん(0.7)
 08 [コンテストみたい]
 09 K [コン-] コンテスト (あ::: はい)
 10 あ::: スピーチとゆうよりリーディング(0.5) あの:: コード* 問ア
 11 C あ::: よ() 読むんですか?
 12 K 読む. (へ:::) 読むこと::: 説明 問ア
 13 C なんだ() 朗読?
 14 K 朗読? これ()これこれ() (うんうんうんうん) ()朗読. 聞返

まるでなぞかけを楽しんでいるような2人である。このやり取りでKは「コンテスト」と「朗読」というターゲット2語をCから引き出すことに成功している。

この例では2点の特徴が観察された。一つめは、形式CSと機能CSが組み合わせで使用されている点である。3行目の「直接アピール」に直結して「説明」が、続く6,10,12行目では「コードスイッチング」や「説明」に「間接アピール」が合体した形で出現している。こうして組み合わせられることによって、形式CSで自己解決を試みながら機能CSで相手への働きかけを行うという効率的、且つ柔軟な修復 (高木他2018) が可能になる。量的分析では、国内自然群に機能CSが有意に多いという結果が出たが、実際の発話例を確認するとこのような組み合わせが多く見られた。

二つめは、語彙提供があった直後のターンでKが必ずその語彙を繰り返している点である (9,12,14行目)。繰り返しが行われたターンまでの先行発話を見ると、いずれもKのCS使用→Cの語彙提供→Kの繰り返しとなっている。このように、国内自然群の相互行為にはCSを使用してターゲットを引き出し、語彙を繰り返して確認するという規則性のある言語習得のフォーマットが観察された。

6.2 海外教室群「意味交渉」

意味交渉とは「学習者とその対話者が、コミュニケーションの流れを阻害するような問題を克服するために、互いの発話を音韻的、語彙的そして文法的に調節すること」 (白畑他2010) である。

例⑧では、Cから怖かったことを質問され、Kが蛙に噛まれたことを伝えようとするが、動詞「噛む」が産出できないという問題が生じ、意味交渉が始まる。

例⑧【海外教室】 IID42:3230-3360

- 01 C どうしてか教えてください=
 02 K =その蛙は() あ:: 私の足に (うん) (0.3)
 03 ん:::(1.8) かぎしま() あ()かぎ:::(0.7) ん::: °あべ::: ろ° 修正
 04 (うん) (1.6)う::: ((物音)) (1.0) 私の足に::: (うん) (0.8)
 05 (…)>> °ほや::: とろ: か°<< [る:::
 06 C [何です() かね(0.2) 足に?
 07 (0.3)
 08 K 痛い() 私の::: (0.2) 説明
 09 C 足をどうしましたか
 10 (0.7)
 11 K 足は: 私の(0.7) 足:: (うん) 私の足は: (うん) 説明
 12 痛いその蛙ですから (0.7)
 13 C あ:::
 14 K [°むりきゅ°
 15 C [どうしましたか[ね:::
 16 K [か() かぎ[しま, す.] 造語
 17 C [あ] 鍵ですか?
 18 K °かぎしました° 造語
 19 C ロック() 鍵?
 20 (0.3)
 21 K >>鍵じゃないけど<< (う::ん) う::: (0.9) 喫ぐ? (1.2) °喫ぐ()喫ぐ° 正確

上記の例で使用されているCSは、21行目の「正確さの確認」を除きすべて形式CSであり、また単体使用となっている。この意味交渉は自己調整指向の海外教室群の典型例である。

不完全な語彙「かぎしま (す)」(3行目) をきっかけに、前半では「足に」「足を」「足は」(4,9,11行目) と助詞を調整し、後半では「かぎします」「かぎしました」「喫ぐ」(16,18,21行目) と活用を調整して聞き覚えのある語彙を探している。つまり、KもCも文法的な知識で問題を解決しようとしているが両者のやり取りはかみ合っていない。

その要因の一つとして、Cの質問形式が考えられる。Cの質問にはオープンクエスチョン (OQ) が目立つ (6,9,15行目)。OQは質問者が前提となる知識を持ち合わせていない場合や相手に自由な回答を促す場合に有効である。しかし、クローズドクエスチョン (CQ) が、はい/いいえの回答で成立するのに対し、OQは何をどう答えるかが回答者に委ねられるため発話産出の負担は大きい。CのOQの後の間合い (7,10行目) から、Kにはハードルが高い質問形式だったのではないと思われる。

ただ、意味交渉が言語習得に繋がるというインターアクション仮説 (Long1996) の主張に従えば、対話者双方がターゲットを共有するまでの長い相互行為の過程は学習者にとって貴重な言語習得の時間であるといえよう。

6.3 「複合調整」の環境別比較

国内自然群は、形式CSと機能CSを組み合わせ自己解決をしつつ他者にも働きかけ援助を得るという効率的で柔軟なCS使用を行っていた。また、相互行為過程において、CS使用→語彙提供→語彙確認の連鎖が確認され、さらに

発話に必要な語彙を順番に取得してターゲットに到達するという自然会話から語彙を獲得する技ともいえるパターン構築があった。

一方、海外教室群は、形式CSを単体で使用し文法の知識で自己解決しようとするが難航し、沈黙の問合いが頻出していった。目的達成まで多くのターンを消費したが、これを言語習得に必要な時間と位置付けることもできる。

また、例⑦と例⑧の対話の進行を俯瞰すると、国内自然群は質問する側、海外教室群は質問される側であり、国内自然群のほうが主体的にCSを使用し、コミュニケーションの進行をコントロールしているといえる。

6.4 質的分析のまとめ

質的分析を行った5項目すべての結果を表5にまとめる。

表5 相互行為の過程におけるCS使用の環境別比較

類型	CS	国内自然	海外教室
機能／無	話題の回避	< 婉曲 > ・ 問合いやフィラーで発話開始を遅らせる ・ 相手を巻き込んで目的を達成 ・ 効率より人間関係重視	< 否定 > ・ 否定的な返答を相手のターンに割り込んで行う ・ 相手の心証を害する危険性あり ・ 完全回避の姿勢
	間接アピール	< 不確かさの表明 > ・ CSを使用してしゃべり続ける ・ 「何とかな」で自己解決と援助アピールを同時に行う	< 言いよどみ > ・ 発話が続かず言いよどみのCS ・ Cの自発的な援助あり
機能／有	正確さの確認	< 名詞 > ・ 意味レベルの確認 ・ 必要度に応じたCの援助 ・ リズミカルなターン交替で本題の進行を維持	< 発音 > ・ 表面的なレベルの確認 ・ リキャストやスルーが多い ・ Cの反応
	聞き返し	< エコー > ・ 問題の位置を明示 ・ 本題を保留して修復作業	< 非エコー > ・ 聞き取りの問題 ・ 本題から外れた修復作業 ・ Cのフォリナートークあり
複合調整		・ ターゲットの引き出し ・ 形式+機能CSの組み合わせ ・ 自然会話からの言語習得	・ 意味交渉 ・ 形式CSの単体使用 ・ 文法を意識している

「話題の回避」を行う際に、国内自然群は婉曲表現をはじめ、発話開始のタイミングや問合いをとり、相手を巻き込みながら時間をかけて目的を達成していた。海外教室群は完全回避を指向し、否定的な表現を相手のターンに割り込んで行っており、心証を害する危険性を孕んでいた。

「間接アピール」では、国内自然群は相手の意識が自分から逸れないようにとにかくしゃべり続け、「何ていうの」を前置きして問題の自己解決と相手へのアピールを同時に行っていた。一方、海外教室群はCSを使用するという主体的な行為というよりも、発話が続かず意思に反して言いよどんでしまい、その状況自体がCSとなっていた。そのため、修復は相手に依存するしかなく、母語話者も言語ホストの立場から無視することなく援助していた。

「正確さの確認」の下位カテゴリーである名詞（意味レベル）と発音（表面的なレベル）の違いを言い換えると、国内自然群はいかに話を確実に伝えるかに指向し、海外教室群はいかに正確に話すかに指向するといえる。前者の意識は相手に向けられ、後者の意識は自分に向けられてい

る。母語話者の反応を見ると、国内自然群の名詞に対しては修復の必要度に応じて、語彙提供・あいづち・無視と異なる対応がなされ、海外教室群の発音に対しては本題の進行が優先され明示的な修復をしない傾向があった。また、国内自然群では文末上昇イントネーションによる短いターン交替と対話者間で同一語彙のキャッチボールが行われりズミカルなやり取りが展開していた。

「聞き返し」では、国内自然群は相手の発話を聞きとった上で、理解不十分な部分を繰り返して問題を明示化し、修復は本題を保留したまま母語話者によって行われていた。海外教室群は聞き取りの段階で支障をきたしており、一旦本題から外れるというコミュニケーションの途絶を起こしていた。そのため、母語話者による発話スピードの調整や問合い等のフォリナートークが見られた。

以上から、2つのグループの特徴を以下のように整理できるだろう。国内自然群は相手に配慮しつつ本題から逸れることなく主体的にCSを使用し、相手の力を巧みに利用して修復にあたる。海外教室群は自己解決を指向しCSで相手の援助を求めようとはしないが、言語能力不足によって陥る状況や行為自体がCSとなり、相手の自発的な援助によってコミュニケーションが維持される。なお、この結果は、量的分析で述べたコミュニケーション指向、自己調整指向を裏付けるものでもある。

7. 考察と結論

本研究の課題は、①CSの類型ごとの使用に関して、学習環境による影響があるか、②CS使用の作用を対話の流れにおいて観察することを通して、相互行為の過程でCSが果たしている機能を検討することであった。

7.1 課題①

これまでCS研究は個人差が大きいものとして体系的な研究が少ないといわれてきたが、課題①については、フォーカス対象、相互作用指向という2つの類型に関し、総数による環境別比較を行うことにより、国内自然群は機能/相互作用指向有り、海外教室群は形式/相互作用指向無しとの並行性を見出し全体的な傾向を示した。さらに、下位カテゴリーを設定して検討し、国内自然群をコミュニケーション指向、海外教室群を自己調整指向と位置づけた。

学習者が置かれている環境からCS使用を捉えると、国内自然群にとって日本語は日常生活を営むためのいわば実践の手段であり、CSは情報や意図、感情を伝えるために使用され、それによって何らかの行動ができることが指向されると考えられる。国内自然群で有意に多いとなった「説明」ではターゲット（語彙）の取得を目指すのではなく、多様な表現を使って対象を伝えようとしていた。また、「修正」が有意に少ないという結果も、正確でなくても伝わればよいという指向の表れと捉えることができる。

一方、海外教室群にとって日本語は教室で指導され評価

されるいわば学習の対象であり、CSは教えられたことを正確に再現するために使用され、与えられた課題がわかることが指向されると考えられる。中村 (2013) は、教室環境の特徴として「最初から正確に言語産出をしなくてはならないというプレッシャーもある」と指摘するが、本研究でも「正確さの確認」では発音が、「修正」では助詞や活用の直しが多く、これは教室での文法指導の影響といえよう。

7.2 課題②

会話分析によって相互行為の過程で見出したCS使用の機能をあげると、CSの組み合わせや連鎖の組織化、言語的/非言語的行為によるターンの調整、規範に沿ったターン取得とデザイン、の3つになる。以下、相互行為能力を「相互行為を構築することができる能力」(岡田2016)とし、CSとの関係性を述べる。

7.2.1 CSの組み合わせや連鎖の組織化

国内自然群の「複合調整」では、形式CSと機能CSの組み合わせで段階的に語彙を獲得し、その語彙を繰り返して習得するというCSの組み合わせや連鎖の組織化が行われており、相互行為能力の高さがうかがわれた。これとは対照的に海外教室群は形式CSを単体で使用し意味交渉を重ねていた。このようなCS使用は一見相互行為能力が低いようにも思われるが、見方を変えれば、問題の発生した自分のターンでそのまま解決できれば効率的であるし、たとえ自己解決できなくとも、結果的にはターンを重ねて活発な相互行為が行われたことになる。また、「メッセージの中止」で述べたように言語能力の不足を明示化して相手の援助を要請することも相互行為能力の一つの表れとして捉えることができる。つまり、海外教室群は単純で直接的なCS使用により相手に働きかけ、目的達成までの相互行為を構築しているといえるのではないだろうか。

7.2.2 言語的/非言語的行為によるターンの調整

国内自然群の「正確さの確認」では文末上昇イントネーションによって効率的かつリズムカルなターン交替が行われていた。また「あいづち」では、「はいはい」「うんうん」のように応答詞を重ね発話の調子に弾みをつけていた。こうしたターンの調整はコミュニケーションの場を温め、相互行為を円滑化するCSの機能であると考えられる。

7.2.3 規範に沿ったターン取得とデザイン

国内自然群の高い相互行為能力が表れていたのが「話題の回避」である。会話分析の知見によれば、相手の聞いたことを避けて期待に反する行為をする場合、ターン交替が遅れたり、フィラーが置かれたり、曖昧な言い方になったりするという(高木他2018)。このような規範に沿ったターン取得とデザインを国内自然群の婉曲表現に見ることができる。一方、完全回避を指向する海外教室群は否定的

な返答を相手のターンに割り込んで行うという規範に反するCS使用が見られ、人間関係の悪化を招きかねない危険性を孕んでおり、相互行為能力の未熟さがうかがえる。

これら3つの特徴的な機能を含め、相互行為過程を俯瞰してCSの機能をまとめると、CSはコミュニケーション上に生じた問題の位置とその修復の行為者を示し、対話者双方に働きかけて自己解決/協同解決へと導き、さらに円滑な相互行為を構築する機能を持つといえる。

7.3 結論と今後の課題

以上、日本語学習者のCS使用の実態を明らかにし、学習環境によってCS使用のスタイルに相違があることを確認した。また、CS使用と相互行為能力には何らかの関係性があることが示唆された。今回観察した事例の多くは、国内自然群は相互行為能力が高く、海外教室群は低いことを推測させるものであったが、一方で、相互行為能力の低さがかえって相手を刺激し、結果的に相互行為が活発化する事例も見られた。つまり、CS使用の作用は固定的なものではなく、相互行為の過程において学習者がどこでどのように使用するか、それを母語話者がどう受け止め調整するかによって異なる結果をもたらす。ここにCSのダイナミズムがあり、CS研究の複雑さがあるといえよう。

相互行為能力については、まだ一部の現象を捉えたに過ぎず、さらに会話分析の理解を深めデータを蓄積する必要がある。また、B-JAS (北京日本語学習者縦断コーパス) の公開に伴い、相互行為能力の発達についてCSからのアプローチを試みたい。

謝 辞

本研究を行うにあたり、終始丁寧なご指導を賜りました放送大学大学院文化科学研究科教授滝浦真人先生に心より感謝申し上げます。また、本稿は「多言語母語の日本語学習者横断コーパス」を使用させていただきました。関係者の皆様に厚く御礼申し上げます。

文 献

- 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』 広島：溪水社
- 大浜るい子 (2006) 『日本語会話におけるターン交替と相づちに関する研究』 広島：溪水社
- 岡田悠佑 (2016) 「相互行為能力の発達を解き明かす：縦断的会話分析の方法と意義」『IEICE Fundamentals Review』 9(4), pp. 304-317
- 尾崎明人 (1992) 「『聞き返し』のストラテジーと日本語教育」カッケンブッシュ寛子・尾崎明人・鹿島央・藤原雅憲・初山洋介編『日本語研究と日本語教育』 pp. 251-263, 名古屋大学出版会
- 許挺傑 (2021) 『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—自然習得環境下での使用実態および変容— 東京：ココ出版
- 小西円 (2018) 「日本語学習者の習熟度別に見たフィラーの分析」『国立国語研究所論集』15, pp. 91-105
- 迫田久美子・石川慎一郎・李在鎬 (2020) 『日本語学習者コーパスI-JAS入門—研究・教育にどう使うか—』東京：くろしお出版
- 迫田久美子・細井陽子 (2020) 「異なった学習環境における日本語使用の正確さと複雑さ—日本語学習者コーパス (I-JAS) の分析に基づいて—」『計量国語学』32(7), pp. 403-418
- 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, pp. 47-58
- 出入国在留管理庁 (2023) 「令和5年6月末現在における在留外国人数について」
<https://www.moj.go.jp/isa/publications/press/13_00036.html> (2023年11月22日閲覧)
- 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—』東京：研究社
- 高木智世・細田由利・森田笑 (2018) 『会話分析の基礎』東京：ひつじ書房
- 中村侑亮 (2013) 「自然習得と教室習得に関する考察」『言語文化』21, pp. 79-88
- ネウストプニー, J. V. (1995) 『新しい日本語教育のために』東京：大修館書店
- 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, pp. 35-55
- 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, pp. 127-143
- 柳田直美 (2010) 「非母語話者との接触場面において母語話者の情報やり方略に接触経験が及ぼす影響—母語話者への日本語教育支援を目指して—」『日本語教育』145, pp. 13-23
- 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—」博士 (教育学) 学位論文, 筑波大学
- Canale, M. (1983) From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. C. Richards and R. W. Schmidt (eds.), *Language and communication*, pp. 2-27. London: Longman.
- Canale, M. and M. Swain (1980) Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), pp. 1-47.
- Færch, C. and G. Kasper (1983) Plans and strategies in foreign language communication. In C. Færch and G. Kasper (eds.), *Strategies in interlanguage communication*, pp. 20-60. New York: Longman.
- Long, M. H. (1996) The role of the linguistic environment in second language acquisition, In W. C. Ritchie and T. K. Bhatia (eds.), *Handbook of second language acquisition*, pp. 413-468. San Diego: Academic Press.
- Tarone, E. (1977) Conscious communication strategies in interlanguage. In H. D. Brown, C. A. Yorino and R. H. Crymes (eds.), *On TESOL '77*, pp. 194-203. Washington, D.C.: TESOL.
- Tarone, E. (1981) Some thoughts on the notion of communication strategy. *TESOL Quarterly* 15, pp. 285-295.

コーパス

国立国語研究所 (2021) 『多言語母語の日本語学習者横断コーパス』バージョン2021.5
<https://www2.ninjal.ac.jp/jll/lisaj/ijas-search-info.html>

資料

会話分析転写記号

[] 音の重なり	<u> </u>	音の強調
=	発話の密着	↑	音の急な上昇
(0.0)	沈黙・間合い (秒)	↓	音の急な下降
(.)	短い間合い	。 。	小さな音量
:::::	音の引きのばし	◀ ▶	遅いスピードの発話
.	語尾の音調が下がって 区切りがついている	▶ ◀	速いスピードの発話
,	語尾の音調が少し上がって 弾みがついている	(h h)	笑い
,	語尾の音調が少し上がって 弾みがついている	(…)	聞き取れない発話
?	語尾の音調が上がっている	(())	分析者のコメント
		-	語が不完全なまま途切れる