

第二言語としての日本語習得関連研究レビュー

宮崎七湖

理論 Assignment 1 (Sample)

はじめに

このレポートは、第二言語としての日本語習得に関する実証研究論文のレビューをするものである。近年、第二言語習得に示唆を与える研究として、日本語母語話者と非母語話者との接触場面において、問題が発生した時に用いられるコミュニケーション・ストラテジーや、習得に役立つ理解可能なインプットの研究が盛んになった。これらの研究は、接触場面の談話の収集、文字化、分析という方法が採用されている。

ここでは、10本の実証研究を扱っている。これらの研究は、コミュニケーション上の問題が、「理解の問題」であるか、「産出の問題」であるかという側面によって、大きく二つに分類することができる。非母語話者が、母語話者の発話を理解するのに問題が起こった時に、非母語話者が用いる「聞き返し」のストラテジーを分類、分析したものに尾崎(1993)がある。Miyazaki(2000)は、この「聞き返し」の研究をさらに発展させ、「単純調整」「複合調整」という視点と、「二人調整」、「マルチ参加調整」という視点から、分析を行っている。

非母語話者の「産出の問題」を解決するコミュニケーション・ストラテジーの研究には、藤永(1996)と、Kosaka(1997)がある。藤永は、初中級学習者に産出上の問題があるときに用いられるコミュニケーション・ストラテジーの分析をした。Kosakaは、中級と上級学習者が用いる「自己修正」を、「予期的修正」と「訂正的修正」の二つに分類し、日本語運用力と用いる「修正」のタイプの関係を調査した。Marshall(1993)は、日本語学習者が、どのように自己の誤りに気づき、どのように「自己訂正」

を行うかを探るために、ある学習者の談話資料と、アンケート、インタビューによるケーススタディーを行った。さらに、談話分析による研究ではないが、Okabe(1998)では、学習者の「自己評価」意識を高めるための活動として、自己の談話のビデオ録画による「自己評価」活動とインタビューを行い、学習者が行った「自己評価」の考察をしている。

これらの研究は、「非母語話者」が行うコミュニケーション・ストラテジーと、その相互作用について扱ったものであるが、接触場面におけるコミュニケーション・ストラテジーの研究は、「非母語話者の行動」に焦点を当てるか、「母語話者の行動」に焦点を当てるかによっても、分類することができる。永山(1997)は、接触場面において「母語話者」が行う「修正」(repair)行動を「理解」と「産出」の両面から分析している。永山(1995)は、やはり、対母語話者と対非母語話者への母語話者の「修正」を比較している。この論文で永山は、母語話者の対非母語話者への「修正」は、対母語話者へのものとさほど変わらないと結論付けている。しかし、これは、母語話者の非母語話者との接触経験が関係しているのではないかと推測している。この点について、村上(1997)は、母語話者を非母語話者との接触経験により四つのグループに分け、彼らの「意味交渉」の頻度、方法がこの属性によって違いがあるのかについて、研究している。Hashimoto(1993)は、交換留学生がホームステイ先で参加した「接触場面」での会話を分析し、ホームステイ先でのインターアクションがどのように、日本語習得を促進しているのかを探るケーススタディーを行っている。

1 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^{*1}

中間言語話者が、会話で用いるコミュニケーション・ストラテジーの中でも、接触場面で広く見られる「聞き返し」を取り上げる。「聞き返し」と、それに対する日本人母語話者の応答から成る発話交換160種を分析し、「聞き返し」の発話意図による分類をした。これらの分類に基づき、日本語母語話者の応答を分析すると、どのような「聞き返し」が、日本語母語話者から適切な応答を引き出せるのか、また、どのような「聞き返し」が新たな「聞き返し」につながるのかが明らかになる。このように、この研究はコミュニケーション・ストラテジーの一つである「聞き返し」とそれに対する対応に焦点をあて、効果的な「聞き返し」とは何かについて考察するものである。

資料は、31人の日本語学習者が、日本人と1対1で話している55の談話(約10時間)の中に現れた「聞き返し」とその応答の160の発話交換を分析の対象としている。まず、「聞き返し」を発話意図により、6つのタイプに分類している。これらは、(1)相手の発話が聞き取れなかった時に用いられる「反復要求」、(2)聞き取りに自信が持てない時に確認を求める「聞き取り確認要求」、(3)発話は聞き取れたが、意味がわからない時にいされる「説明要求」、(4)自分の理解が正しいかどうかを確認する「理解確認要求」、(5)反復を求めているのか説明を求めているのか特定できない「反復・説明要求」、(6)聞き取り確認をしたいのか、説明を要求しているのか特定できない「聞き取り・説明要求」、である。タイプ(1)~(4)は、発話意図が明瞭であると言えるが、(5)と(6)は発話意図が二つの機能を兼ね備えているために、明瞭ではない「聞き返し」であると言える。

次に日本語母語話者の「聞き返し」への応答であるが、「確認」、「反復」、「説明」の三つに大別した。そして、「聞き返し」の発話交換が連続するものを「聞き返し」の連鎖とよび、「聞き返し」の連鎖が起

こらなかった発話交換では、「聞き返し」が日本語母語話者の「確認」「反復」「説明」を引き出せたものとし、それぞれ、「確認成功」「反復成功」「説明成功」とみなす。そして、先の6タイプの「聞き返し」の成功率を出すことによって、効果的な「聞き返し」は、どのタイプであるかを考察している。

分析により、(2)と(4)の「確認要求」は成功率が100%で、効果的な「聞き返し」であることがわかった。一方、「反復・説明要求」の成功率は68.3%と最も低くなっている。このように、「反復要求」か、「説明要求」かが、あいまいな「聞き返し」は、日本語母語話者の「確認」か「反復」を行き出す可能性が高く、その結果「聞き返し」の連鎖が起こってしまうことがわかった。

以上の結果は、次のようにまとめられる。「聞き返し」に対して日本語母語話者が「説明」で応じた時は、「聞き返し」の連鎖は引き起こされない、つまり、「聞き返し」の成功率は高く、一方「反復」で応じた時は、成功率が低い。これは、あいまいな「聞き返し」に原因があると考えられる。特に、「反復・説明要求」は、効率が悪い。尾崎はこれに加えて、コミュニケーション・ストラテジーの「問題解決」以外の機能である「コミュニケーションの円滑化」の面からも「聞き返し」を考える必要性も説いており、丁寧さの観点および、談話全体に与える影響という観点から「聞き返し」を考察する必要性を指摘している。

この研究は、単に「聞き返し」を分類するだけでなく、その「応答」と「聞き返し」の連鎖から、効果的な「聞き返し」とは何かを考察する大変興味深いものである。この結果に基づいて、日本語学習者に、において、聞き取りに問題があるのか、意味がわからないのかをはっきりわかる「聞き返し」や、自分の理解を「確認する」タイプの聞き返しを用いるように指導することができるのではないかと。しかしながら、尾崎自ら指摘するように、「聞き返し」成功の判断は、あくまでも「聞き返し」の連鎖が起こらなかったことからの判断であり、それが、成功ではなく、「聞き返し」回避である可能性も高いのではないかとと思われる。さらに、「聞き返し」の発話意

^{*1} 尾崎明人 (1993) 『日本語教育』81: 19-30

図は、研究者の判断によるものらしく、聞き返しの回避の点と併せて、フォローアップ・インタビューで、発話者の意図、意識を一つずつ確認する必要があるだろう。また、ビデオ録画がされていれば、ある程度、参加者の表情などからも読み取れたのではないだろうか。

2 Communicative Adjustment and Adjustment Marker: The Point of Request for Clarification.*²

この研究は、日本語の接触場面でコミュニケーションの問題が起きた時に、コミュニケーション調整の一形態である「聞き返し」のストラテジーによって、「理解のための調整」がどのようになされ、問題が、どのように解決されるかを分析するものである。これまでになされた日本語接触場面における「理解のための調整」の研究、特に「聞き返し」による調整の研究は、日本語母語話者（以下 NS）と日本語非母語話者（FS）が用いる「聞き返し」のタイプの違いや、FS の日本語運用レベルと、用いる「聞き返し」のタイプの違いを明らかにしてきた。この研究は、これらの研究結果のさらなる裏付けをすると共に、これまでの研究ではあまり、注目されていなかった「単純調整」か「複合調整」というフレームの違いや、「二人調整」と参加者が三人以上の「マルチ参加者調整」といった観点からも分析する。

データは、モナッシュ大学日本研究科の授業を受講している 34 人の FS と、オーストラリア在住の日本人との接触場面における会話資料を用いた。FS は口頭運用力により、A（上級の上）、B（中級の上）、C（初中級）、D（初級の上）の四つに分けられた。次の三つのアクティビティーが設定された。データ A は、一人の NS が数人の FS にインタビューを行うものである。データ B は、NS による、個人インタビューで、データ C は一対一の会話である。これらのアクティビティーを行ってから、2~8 週間の間に、フォローアップ・インタビューが行われた。

もともとのデータが、録音のみされたものか、録画もされたもののかは明記されていない。

Ozaki (1989) は、コミュニケーション上の問題が生じたときに、行われる「聞き返し」による調整を六つのタイプに分類した。これらは、(1) 反復要求、(2) 聞き取り確認要求、(3) 理解確認要求 (4) 説明要求、(5) 反復・説明要求、(6) 聞き取り確認・説明要求、である。この研究はこの分類を使用し、データに現れた「聞き返し」は、これらの六つのタイプに分類された。さらに、Jefferson and Schenkein (1977) は、「調整」には一回で問題が解決されるものと、調整が連鎖して起こるものの二つのタイプがあると論じているが、この研究では前者を「単純調整」、後者を「複合調整」と呼び、分析を試みている。まず、「単純調整」についてのみ見ると、FS は、「反復・説明要求」タイプを最も多く使用することがわかった。この結果は、Ozaki (1989) や、Yoshida (1995) の結果と一致する。さらに、上級の FS は、「説明要求」タイプを最も多く使うこともわかった。次に、「複合調整」について見ると、「聞き返し」の連鎖をターンの数により、その長さを測った結果、上のレベルの FS は、下のレベルの FS よりも比較的長い「聞き返し」連鎖になることがわかった。また、「複合調整」において、「聞き返し」ストラテジーがどのように配列されるのかを観察すると、FS は、「反復・説明要求」と「聞き取り・説明要求」の機能が二つある「聞き返し」を多く使用していた。これに対して、NS は、様々な「聞き返し」の連鎖パターンの中で、様々なタイプの「聞き返し」を使用していた。このように、NS は談話に問題が生じた時に、柔軟に対処することができるとしている。

次に、「聞き返し」の「丁寧さの形式」について、分析をしている。NS と FS の「丁寧さの形式」に大きな違いが認められた。NS は、「名詞+ですか?」や「名詞?」のようなタイプを多く使っているが、FS は、NS よりも「名詞?」や述部がない「間投詞」や「不完全な発話」を、多く使っている。これは、FS は丁寧に、「聞き返し」を行うことができないということを表している。この研究でも、Ozaki (1989) でも、NS の「聞き返し」では、「理解確認」

*² Satoshi Miyazaki (2000) 『第二言語としての日本語の習得研究』3号

を使う頻度が高いことが実証されたが、「理解確認」タイプの「聞き返し」を「名詞+です」の形式で行うのが、理想的な「聞き返し」であると言えるだろう。

最後に日本語の教科書に現れる「聞き返し」を分析しているが、接触場面での「聞き返し」をディスコースに取り入れているものは、未だ少なく、「調整」の過程を教授法に取り入れることの必要性を説いている。

3 初中級日本語学習者のコミュニケーション能力についての一考察 話し手としてのコミュニケーション・ストラテジーの観察^{*3}

日本語運用力が限られている初中級の学習者が運用力を補って、より高度な内容の会話を維持するためにはコミュニケーション・ストラテジーの使用が重要な鍵となっている。このコミュニケーション・ストラテジーの分析は、学習者のコミュニケーション上の特徴や問題を明らかにするための一つの有効な方法である。この研究はそのコミュニケーション・ストラテジーの中でも、話し手の方策としてのコミュニケーション・ストラテジーの使用を観察、分類、記述するものである。

分析する資料は、国際交流基金、日本語国際センターの短期コースを受講した初等中等教育に携わる現職日本語教師の最終インタビューを用いている。これらの受講者は全部で16名で、オーストラリア、ニュージーランド、インドネシアから来ている。日常使用している言語は、インドネシアの1名を除けば、全員が英語である。受講者はトピックシラバスによる運用力の向上を目指した授業を61時間受講し、最後にアチーブメント・テストと、運用力テストとの両方を目的としてインタビューを受けた。その方式はACTFLの方法を参考にしている。インタビューは1対1で行われ、時間は一人20分～30分程度であった。この16人のインタビューを文字化し、使用されたストラテジーの種類、言語形式、

コミュニケーションに与えた影響について記述する。学習者のレベルは、今回のインタビューから、ACTFLのレベルの記述に照らし合わせ、初級の上から中級の下に当たると判断された。

分析は、基本的にFaerch, C & G. Kasper (1983)の枠組みを用いている。この枠組みとは、まず、ストラテジーを問題解決をしたか、問題回避をしたかにより「アチーブメント・ストラテジー」と「リダクション・ストラテジー」の二つに分類し、さらに「アチーブメント・ストラテジー」を、「共同解決型」(「完成要求」,「確認要求」)と「自己解決型」(「L1/L3指向」,「目標言語指向」)に下位分類するものである。そして、「リダクション・ストラテジー」を「形式の簡略化」と「機能の簡略化」(「伝達内容の簡略化」,「話題回避」,「完全回避」)に下位分類している。

上記の枠組みにより、インタビューに出現したコミュニケーション・ストラテジーを分類、分析した結果を、次のようにまとめている。(1)「アチーブメント・ストラテジー」では、聞き手に依存する「共同解決型」が多く観察された。(2)「自己解決型」のストラテジーでは、「パラフレーズ」や「代用・言い換え」のような目標言語に基づいたストラテジーはあまり観察されず、「コード・スイッチング」や「逐語訳的表現」の使用が多く出現した。(3)「リダクション・ストラテジー」については、「形式の簡略化」,「伝達内容の簡略化」が、多く観察された。(4)「リダクション・ストラテジー」を使用した結果、何人かの非母語話者に文末、接続表現、語彙の使用の面で、特徴が見られた。(5)授業で運用練習を行った言語形式は、推量の「でしょう」や「～あとで」「あとで～」など、何人かの非母語話者に共通の多用が見られた。

この調査では、部分的なフォローアップ・インタビューしか行われていないので、ストラテジー分類は、筆者の判断によるものである。筆者も自ら述べているように、全員にフォローアップ・インタビューを行い、ストラテジー一つ一つの使用に関する非母語話者の意図を探る必要があるだろう。また、各ストラテジーの使用例は示されているもの

^{*3} 藤長かおる (1996) 『日本語国際センター紀要』第6号 pp.51-69

の、頻度が示されておらず、ただ、筆者の主観でどのストラテジーの使用が多かった、少なかったと判断している。16人という全体数の少なさから、あえて頻度は示さなかったのだろうか。さらに、先行研究の枠組みを用いて分類をしているが、その枠組み自体の有用性についての考察もされていない。それから、この結果をどう日本語教育へ応用できるだろうか。筆者は「考察」で、初中級レベルでは「形式の簡略化」や「伝達内容の簡略化」が、多く使用されるが、これは、初中級においては、自分の運用力を見極め、目標を低めた段階で達成しようとした点においては、プラスに評価できるのではないかとしている。しかしながら、このような緊急避難的なコミュニケーション・ストラテジーの使用を、非母語話者に奨励してもいいものだろうか。このような緊急避難的なコミュニケーション・ストラテジーの多用から抜け出して、場面に応じて、様々なタイプが使えるようになるような指導を考えなければならないだろう。

4 Repair and the Level of Japanese Language Proficiency*4

この研究は、話し手自身が起点となった自己修正について、日本語中級学習者と上級学習者が、どのタイプの修正を多く用いるかを調査するものである。修正のモデルおよび分類には、O'Connor (1988) を利用している。O'Connor (1988) は、「自己修正」を文法的正確さや基本的な伝達事項のための「訂正的修正」と、付加的、背景的、明確な情報を提供することによって行われる、意味的な明瞭さを増すための「予期的修正」の二つに分類している。この研究は、O'Connor の「上級学習者は初、中級レベルの学習者よりも、予期的修正を多用する」という主張が、日本語の中間言語においても、正しいのかを検証することを目的としている。また、日本語の運用レベルによる「訂正的修正」と「予期的修正」の使用傾向がわかれば、これらの「修正」が日

本語中間言語の発展段階を見るのに、尺度として有効であると、研究の意義を述べている。

データは ACTFL の OPI と同じ方法で行われたインタビューの会話の録音テープを文字化したものを使用した。6人の被験者はみな、英語母語話者で、インタビュアーと初対面である。3人は上級レベルで、3人は中級レベルと判定された。上級レベル3人のうち、2人は日本に数年滞在した経験があった。データに出現した「自己修正」は、次のように分類された。「訂正的修正」(統語論的修正)には、下位分類として「語彙の修正」、「形態的修正」、「音声的修正」、「助詞の修正」、「その他」が設けられた。「予期的修正」(機能的修正)は、「挿入」と「虚偽のスタート」(Kosaka の挙げる例文からは、「誤り」の文レベルでの「言い換え」のことだと思われる。)に分けられた。そして、「訂正的修正」は、部分的な、マイクロレベルの言語管理での修正と関連づけ、「予期的修正」は、談話全体にかかわるマクロレベルでの言語管理に関連づけている。そして、上級レベルの学習者は、マクロレベルの言語管理や自己監督をするだけの余裕があるからだと見ている。また、この調査では、ポーズやフィラー、音節のくり返しなどは、「自己修正」には含まれていない。

6人中、最も高いレベルと判断された学習者は、「予期的修正」として「挿入」や「語彙の追加」を多く行っていた。さらに、この学習者の「自己修正」は、社会言語学的な配慮によるものにまで及んだ。一方、中級学習者は「予期的修正」をあまり行っていなかった。構造的な正確さを目指す「形態的」、「音声的」修正、つまり「訂正的修正」が、中級学習者の典型的な「修正」であった。この点において、この研究は O'Connor (1988) を追証できたことになる。そして、上級日本語学習者は、高いレベルの自己監督と、自己の言語を管理する能力を有しているということになり、上級学習者の「修正行動」は、低いレベルの学習者とは違う形式を用いることが実証された。

ACTFL の OPI と同じ方法で、インタビューが行われ、データが収集されたとのことだが、筆者も述べているように、インタビューを行っている日

*4 KOSAKA Masako (1997) 『日本語国際センター紀要』 7号 pp.1-16

本語母語話者側から、「修正」をすることはない。Kosaka は、データ分析の焦点が、非母語話者が起点となった「修正」の分析であるから、これは問題とならないとしているが、このような談話は、不自然であり、非母語話者の「修正」にも影響を及ぼしてはいないだろうか。また、O'Connor の枠組みは、英語中間言語での「修正」のために作られたものであるが、この枠組みをそのまま日本語の中間言語に応用できるものであろうか。敬語などの、社会言語学的な側面はどこで見るとののかなど疑問がある。

5 Self-Repair: What is the Teacher's Role in Encouraging Students to Repair Their Own Language?*

この研究は、学習者がどんなストラテジーを使用して自己訂正をするのかをケーススタディーを通して分析するものである。自己の目標言語を監督、自己訂正する能力は、目標言語でのコミュニケーションを成功させるために必要な能力である。この研究は、外国語学習者が「訂正」を他からの助けを得ずに行えるようになるために、外国語教師はどうすればよいのだろうか、という質問に対する提案を試みるものである。この質問に答えるために、次の四つの点について考えている。(1) 学習者にとって「修正」は大切か。(2) 学習者はどのように自分が「誤りを犯した」ことを認識するのか。(3) 「自己訂正」はどのぐらい意識的に行われるか。(4) 学習者に、好みの「自己訂正」の方法があるか。の四つの点である。

データは、国立国語研究所で行われた、日本語教師のための研究プログラムの教育実習1年間のうちの約1ヶ月間に収集された。この実習では、中古品バザーを企画、実行するプロジェクトワークが行われた。学習者は、クラスディスカッションなどのアクティビティーを通して、日本語を学んだ。1週間3時間の授業を2日間行い、全ての授業は録音、録画された。その他、「電話で話す」などのクラス外

での活動は、学習者自身によって、録音された。

この研究の情報提供者 M は、37歳のイギリス人で、日本滞在歴は3ヶ月であった。仕事で日本に来ており、日本語を学習する前に、すでにフランス語とロシア語の学習をし、高いレベルの運用力を有していた。来日前に日本語の授業を受けたことがあり、話す練習の場を得る目的で、このクラスを受講していた。この情報提供者に「誤りの修正」に対する意識を調査するアンケートと、フォローアップ・インタビューを2回行った。最初のインタビューでは、「誤り」に関する確信と、「自己修正」の方法について質問をし、次のインタビューでは、自分の発話のテープを聞きながら、「自己修正」を行った所と行わなかった所について、自己による内省をしてもらった。二度目のインタビューの前に、録音データは全て文字化され、分析されていた。

Oxford (1990) の学習ストラテジーインベントリーを利用して、情報提供者 M の「修正」は、「修正」か、「学習ストラテジー」か「両者の複合」かに分類された。M は、自らの日本語の助詞、動詞の活用形、動詞の不適切な使用、語彙、発音の誤りに気づいており、自ら次の「修正」を行った。(1) くり返し、(2) 言い換え、(3) 聞き手に英語、または日本語の言葉の意味をたずねる、(4) 聞き手の「修正」を引き出すために、上昇イントネーションで、「不理解」を表示する、(5) 聞き手の反応を聞いてから、語彙の選択を変える、(6) 言葉を探している間に、口ごもる、の6種類の「修正」である。M は、自分の発話にかなり意識的であり、気づかなかった「誤り」は、実際に気づいた「誤り」に比べ、少ないことがわかった。M が気づかなかった「誤り」は、助詞、動詞の活用形、発音であった。

「自己訂正」をさらに分析するために、Schegloff (1976) と van Lier (1988) のモデルを使用している。これは、「同一ターン内での自己訂正」と「他者主導型の自己訂正」の二つのモデルである。「同一ターン内での自己訂正」は、今回のデータに多く出現している。このタイプで M は、「くり返し」や「言い換え」を使っている。「他者主導型の自己訂正」には、同一ターン内であっても、聞き手から

*5 MARSHAL, Gillian (1993) 『日本語教育論集』10 国立国語研究所日本語センター編

の相づちなどから、「誤り」を察し、自己訂正するものと、聞き手の次のターンでの発話によって「誤り」に気づき、話し手が次のターンで「修正」をするものがある。情報提供者 M は、聞き手が発するヒントによく気づき、自己訂正を行い、このタイプの「修正」を行っていた。

研修の学習者全体からのコメントによると、学習者は、誤りを犯した時に、その「修正」を相手に望んでいることがわかった。しかしながら、プロジェクトワークの性質上、学生は自ら誤りを「修正」しなければならないが、このような環境こそ、自然な環境であると言える。M の自己訂正能力は他学生に秀でているが、これは M のこれまでの言語学習経験や、「プライドを捨てて、間違いを犯しながら外国語を習得していく必要がある」という言語学習の確信によるものであろう。

先に挙げた四つの質問に、M の考えと他の学生の観察を総合して答えている。M は、「修正」を「言語習得を助けるもの」と捉えている。そして、M は自分の言語知識で誤りを犯したと気づいた時は、「修正」を行い、確信が持てない時には、相手の反応を見てから、「修正」を試みている。その「修正」に対する反応を見て、自己の「修正」が正しかったかを判断すると述べている。

さらに、M は第一言語話者であっても、日常会話で「修正」を行うことに気づいており、第二言語話者は、これを模倣する必要があると考えている。好みの自己訂正の方法としては、「言い換え」や「語彙の入れ替え」をよく使用していることから、これが M の好みのスタイルであると思われる。

最後に語学教師に対する提案を述べている。

1. 学生をよく知るための時間を持ち、学生の弱点を把握する。
2. ペアやグループワークによる問題解決型の活動を提供する
3. 学生が自己の目標言語を内省し、訂正できるようなタスクを提供する
4. クラス内の過度な競争意識を減らすために、学生がお互いに助け合えるようにする。

この研究は、ケーススタディーであるが、日本語教育への応用という点から、興味深い結果だと思う。しかし、数人のデータがあれば、比較検討ができて、さらに良かっただろう。情報提供者 M のコメントから、M がいわゆる、優秀な言語学習者であると推測されるが、M のように優秀ではない学習者の考え方や自己訂正ストラテジーについての情報もあればいいと思う。

6 Self-assessment of oral communication in Japanese and the possibilities and limitation of incorporating self-assessment in language learning.*⁶

自律学習を進めるためには、学習者が自己の能力について自ら評価を行う能力は不可欠と言える。また、学習者自らの、評価の過程への参加は、評価そのものに新しい視点を提供するのではないか。この論文は、学習者の自己評価についてのこれまでの研究を概観し、日本語教育への自己評価の応用の可能性と問題点を探っている。さらに、中級レベルの学習者に自己評価への意識を高めるために行った活動と、そこから得られた結果を紹介している。この活動の目的は、日本語中級学習者が、コミュニケーションのどんな面に注目しているのか、そして、彼らの自己評価の方法は、学習者の経験、性格、言語学習に関する確信によって、傾向があるのかを調査するものである。

被験者はオーストラリアの大学で日本語を勉強している 60 人の中級日本語学習者である。彼らは、みな何らかの日本滞在経験があるが、自己評価のトレーニングは受けたことがない。3 人 1 組のグループに分かれ、そこに 1 名の日本語母語話者が参加し、20 分から 30 分のディスカッションを行った。ディスカッションは録画された。セッションの後、被験者に短いインタビューを行い、ディスカッションでの自己の日本語運用について質問をした。ビデオ録画の複写がそれぞれの学習者に渡され、自己評

*⁶ OKABE Mariko (1998) 『日本語教育論集』14 国立国語研究所日本語センター編

価レポートの提出が課された。レポートには、ビデオ中の自分の発話を部分的に文字化し、自己訂正を試み、コメントを書かなければならないというものであった。

結果は以下の三つの観点から考察する。(1) ディスカッション直後と、ビデオを見てからの自己評価の不一致、(2) 学習者が自己評価において注目する点、(3) 学習者の問題点への気づき。の三点である。まず、最初の点であるが、ほとんどの学習者が、ディスカッション直後には、自分の日本語運用に満足していたにもかかわらず、ビデオを見てから、自己の日本語運用力が思っていたよりも劣っていると感じたことがわかった。これは、ディスカッション直後には、自分の言いたいことが表現できた、コミュニケーションできたという達成感からくるのではないかと、何人かの学習者がレポートに報告している。また、ディスカッションの最中には、ディスカッションそのものに集中していたために、後で、ビデオを見て気づいたようなことに気づけなかったということも考えられる。

学習者は、文法的、社会言語的、ストラテジ的な側面についてコメントしている。ほとんどのコメントが否定的なコメントであった。文法的なものに関しては、語彙の欠如、文を生成する能力の欠如、文法的誤り、不適切な発音、文を完成させる能力の欠如などが挙げられている。社会言語学的側面は、最も多くの学習者が挙げたものである。これは、文法的な正確さよりもコミュニケーション能力の育成を目指しているカリキュラムの性質からきていると思われる。これらのコメントは、フィラー、相づち、非言語行動、丁寧さの度合いなどについてが挙げられた。ストラテジ的な側面についてコメントした学習者もいた。ターン交替の問題や、知らない言葉の推測について報告や、不完全な文を、母語話者に完成させるというストラテジーや、言いたい内容の簡略化のストラテジーに気づいた学習者もいた。72%の被験者は、自分の日本語運用に満足した瞬間があったと報告しているが、この中の82%が、それは、伝えたい内容を伝えることができたからだとしている。学習スタイルと確信と自己評価の方法の関

連は、いくつかのレポートに現れた。例えば、聴解力が大切だと確信している被験者は自己の聴解力のみを評価し、発話力の問題に気づいていないことがわかった。

被験者の「自分の問題への気づき」についてであるが、小さな文法的な誤りは見過ごされがちであった。彼らのコメントから、「自分の問題への気づき」のレベルの差が浮き彫りになった。ほとんどの被験者は、かなり正確で、穏当な自己評価をしているものの、自分の問題が十分に理解できていない被験者もかなりいた。反対に、過度に批判的な被験者もかなり多く認められた。

このような結果から、Okabe は次のような考察を行っている。近年、自律学習のための自己評価の能力を養成する必要性が叫ばれているが、この両力を養成する段階的なトレーニングの必要性があるだろう。このようなトレーニングは、インフォーマルな自己評価を使った、意識を高める活動から始めるのがよいだろう。ビデオ録画を使うことは、自己評価に役立つ情報を与える方法の一例であるが、このようなインフォーマルな自己評価のトレーニングと、フォーマルな自己評価を組み合わせることによって学習者はより、正確な自己評価力を身につけ、形成的な目的に利用し、自らの日本語運用力を伸ばしていけるであろう。

7 日本語母語話者と日本語非母語話者の会話における日本語非母語話者へのフィードバック 会話における repair の相互作用をめぐって^{*7}

日本語非母語話者 (NNS) と日本語母語話者 (NS) 間の日常の会話において、どのように発話が交換されているのだろうか。NNS は、どのように自らの発話が適切であるか否かに気が付いていくのだろうか。あるいは、不適切に気づかないままに、会話は終わっていくのか。この研究は、特に、NNS の発話に不適切が認められた時に、NS が NNS に与えるフィードバックに注目し、コミュニ

^{*7} 永山友子 (1997) 『筑波応用言語学研究』4号 pp.41-54

ケーションの破綻の修復を目的とする repair の相互作用の一部としてのフィードバックを分析する。

資料は、日本語教授法研究ゼミの参加者 11 名がテープ録音し、文字化した NS と NNS 間の 44 会話（3 時間 27 分）である。会話の話題は、入学願書を提出手続きに関する電話での問い合わせを除けば、特に話題が指定されていない友人同士の雑談であるが、対話の形式は対面会話と電話会話の両方のタイプがあり、統一されていない。会話に問題が生じたときに、NNS の発話が起点となった repair を NNS 主導型と、NS が起点となった NS 主導型に分類し、repair の過程で、NS が NNS に与えているフィードバックを分析している。NNS 主導型には、自分が言いたいことを産出できない時に、NS に働きかけている場合と、NS の発話が理解できないときに明確化を求めて NS に働きかける場合が認められた。

分析の結果、NS によるフィードバックがどのような形式を取るかによって、NS が NNS に働きかける度合いに相違が生まれることがわかった。NNS が言いたいことを産出できずに、言葉に詰まっていることが、示されれば、NS は、表現形式を提示すればよいのだが、今回のデータでは、求められた形式を単に提示するケースと、自分の言い換えの正しさを確認した後に、メタ言語的なフィードバック（「っていうのよ」）を行うケースも見られた。また、NS が、NNS の言いたいことを理解できた後でも、NS のフィードバックが、NNS の発話に取り入れられないケースも、取り入れられるケースもあった。また、NNS が、NS の発話が理解できずに NS に働きかけてくる場合、NS は発話の繰り返しや言い換えを、NNS の相槌などを確かめながら段階的に行っていた。

NNS の発話に NS が問題を認めたとき、NS による一つの明確化要求が適切な対応を得て、終了するような単純な構造は観察されず、NS の対応が十分でなかった場合は、再び明確化要求がなされ、フィードバックが続けられる。この場合、NS が NNS に働きかける度合いが徐々に強くなっていく。NS の働きかけ度が弱いときは、NNS は自らの

表現で明確化要求に応じなければならないが、働きかけ度が強くなるに従って、NS が自らの理解を確認する明確化要求になるので、NNS は正否を示すだけでよくなる。また、問い合わせの会話のように役割がはっきりとしている会話のほうが、雑談に比べて、NNS からの働きかけも NS からの働きかけも強くなっている。これは、NS のメンツを保持するための「フェイスワーク」が、フィードバックのなされ方に影響を与えているのではないかと推測している。そして、同じ会話の中で、最初の間違いは repair の起点とされても、二度目からは NS に取り上げられずに、会話が進んでいく場合と、反対に、NS のフィードバックが働きかけの弱いものから、強いものへと変わっていき、結果として、NNS がフィードバックを自分の発話に取り入れていくケースもあった。

前述したように、会話資料は電話会話と対面会話混ざっている。電話会話か対面会話かという違いは、参加者の repair 行動に大きく影響すると思われるので、このような設定は統一したほうがいいだろう。また、参加者へのフォローアップ・インタビューが、不可能なデータ収集方法であるようだが、このような発話の意図を分析する場合は、やはり参加者の内省をさぐる二次データが不可欠であろう。

8 対母語話者の repair と対外国人話者の repair との比較分析 - 電話での問い合わせの会話を中心に*⁸

相手とのコミュニケーションを円滑に行い、誤解のない意志の疎通を図るための、訂正・言い換え・言い直し、補足といった発話行為である repair の観点から、母語話者同士の会話（ネイティブトーク）と、対非母語話者の会話（フォリナートーク）を比較分析する。Repair 行為は、ストラテジー能力の一部をなすと考えられるが、非母語話者 repair は、限りある自分の言語資源を十二分に活かすためのコミュニケーション・ストラテジーである。しかし、

*⁸ 永山友子 (1995) 『筑波応用言語学研究』2号 pp.51-64

言葉に関する知識ギャップは第一言語でも起こりうる。例えば、適切な言葉が思い浮かばなかったり、自分の表現が不十分であったりということは、多いのではないか。このような場合、母語話者による repair が、観察される。日本語母語話者の対非母語話者への repair 行動の分析は、母語話者に与えられる理解可能なインプットとして、研究意義があると思われる。

データは、公的な施設に電話をかけ、施設への行き方、所要時間、利用できる時間、入館（園）料、休館（園）日の情報を問い合わせている会話の録音テープを文字化したものを使用している。電話をかけたのは、日本語母語話者 15 名、日本語非母語話者 26 名で、非母語話者の日本語学習歴は、平均 28.2 ヶ月、滞日歴は 20.2 ヶ月であった。収集されたデータに現れた repair を、「くり返し」、「言い換え」、「相手からの要求（問いかげ）の有無」という三つの角度から分析を行った。

「くり返し」には、相手の発話をくり返す場合と、自分の発話をくり返す場合がある。データには、施設の案内係が、相手の聞き取りが的確でないため、くり返して発話し、エラーの訂正を試みているものが観察された。この中でも、案内係が質問の意味がわかってもらえずに、自らの発話をさかのぼってくり返し、相手の反応に合わせる形で談話の流れを変えて repair を行っているものもあった。また、一回の発話に、情報をたくさん詰め込まずに、相手の反応を確かめつつ、情報を小出しにしているものもあった。

「言い換え」は、言語形式をそのままなぞる反復に、新たな要素が付加される。「言い換え」は「意味的な繰り返し」と言うことができるだろう。データには、対日本語母語話者にも非母語話者にも観察されたが、「京浜東北線」や「桜木町」などの固有名詞は、語形が把握できないと理解したことにならないため、「言い換え」よりも、「くり返し」の対象になると思われた。しかし、非母語話者に対しては、補足的に、「ブルーの電車」や「横浜の一つ先」のような補足的な言い換えが見られた。しかし、これは、設定が自分の居住地からの行き方を尋ねるとい

うものであったため、全員が横浜在住の日本人に対して、ほとんどが筑波在住の非母語話者に対する土地勘の違いからくるものであった可能性もあると分析している。

聞き取りエラーへの repair は、「くり返し」で対処できるが、意味が理解できないことへの repair は、くり返しでは、不十分であるため、もう一步踏み込んで言い換えをすることで、理解が促される。聞き手による「くり返し」や「言い換え」に加えて、理解不足のために repair を請うものもあった。

この他、今回の会話で観察されたのは、ポーズであった。話をしている二人の間でターンが注に浮くという現象が見られた。情報を提示された側が、ターンを引き受けないと、案内係の「言い換え」や「くり返し」が引き出され repair が行われたケースが観察された。

調査者は、非母語話者の不自然なアクセント、イントネーションが、日本人案内係の repair を促すのではないかと仮説を立てたが、特に相手がつまづかなければ、ことさら案内係のほうから手をさしのべるようなことはなく、対日本人との反応と重なるとしている。非母語話者相手であっても、対母語話者とさほど変わらない会話が多く見られた。非母語話者に対して「ことばの簡略化」である repair を行うか否かは、外国人側の日本語能力のみならず、日本人側の経験や意識に負うところが大きいと考えられる。

9 日本語母語話者の「意味交渉」に非母語話者との接触経験が及ぼす影響 母語話者と非母語話者とのインターアクションにおいて^{*9}

この研究は、母語話者（以下 NS）と非母語話者（NNS）とのインターアクションの中で、問題が生じたときに、どのような方法で「意味交渉」を行って、その問題を解決するのかを調べることを目的としている。NS 側の NNS との日本語教育歴の長短、接触経験の長短によって、使用する「意味交渉の方

^{*9} 村上かおり (1997) 『世界の日本語教育』7号 pp.137-55

法」の現れる頻度に差があるのではないかという仮説を検証する。「意味交渉」に NS 側の NNS との接触経験が質的および、量的に影響を与えるとすれば、この研究結果が日本語教師養成と、現職日本語教師の教育に何らかの示唆、提言を与えられることが可能であろう。

データは次の方法で収集された。NS の被験者は 12 名で、すべて女性である。12 名は、3 名ずつ四つのグループに分けられる。A グループは、日本語教育 25 年以上の日本語教師である。B グループは A グループと比較すると、あまり日本語教育経験の長くない日本語教師（5～10 年）である。C グループは、NNS と接触の多い人、留学生別科の職員や、日本語学校の職員（勤務年数平均 8.8 年）である。D グループは NNS との接触経験がほとんどない NS である。NNS は、英語母語話者の女性 1 人で、日本語能力検定 2 級の保有者で調査直前に行った ACTFL の会話技能判定は上級であった。12 名の NS は、1 対 1 でタスクを行い、録音されたテープは文字化された。タスクは、双方向性のインフォメーションギャップ・タスクで、よく似ているが細かいところが少しずつ違う絵を、お互いの絵を見ないで、情報をやりとりしながら異なる部分を探し出すものである。

データは、「意味交渉の方法」の現れる頻度に注目して、分析された。分析の枠組みは Long (1981) により、次の 5 項目である。(a) 訂正、(b) 貢献・完成、(c) 精密化、(d) 確認チェック、(e) 明確化要求、の 5 項目である。これらの 5 項目の頻度について、A～D の 4 グループ間で全体的に見て、使用した「意味交渉」の頻度に偏りがあるかどうかを見るために 2 検定を行った。

まず、「意味交渉の方法」の 5 つの項目の属性について考察している。「訂正」の出現頻度が最も低かった。これは、タスク実行のためには、意味に焦点が置かれ、インターアクションをしている時には、言語形式のエラーなどよりも、お互いに発話内容が理解できれば、エラーがあっても訂正する必要がないからであろう。また、NS と NNS はほとんど、初対面であったことから、エラーの訂正が避

けられたのではないかと見ている。次に「貢献・完成」と「精密化」であるが、これは NS と NNS が「協力して」行う意味交渉である。「確認チェック」と「明確化要求」は、NNS の発話に対する NS の理解が十分でない時に用いられる。「確認チェック」は、NS に自分なりの理解があるのだが、それが正しいかを確認したい場合に用いられ、「明確化要求」は、NS 側にこれといった理解がないまま、NNS の発話をもう一度要求するものである。「確認チェック」であれば、NNS は、正否を述べるだけですんでしまう場合が多いが、「明確化要求」では、NNS は、自分の表現で応答しなければならない場合が多い。このように、「明確化要求」と「確認チェック」は、連続体として考えることはできないかと考察を述べている。

次のグループの属性による考察に移る。グループ毎では、「意味交渉」全項目の合計が最も多いのはグループ C で、次にグループ B、グループ A、グループ D と続く。どのグループも「確認チェック」を多く使用し、その次に「貢献・完成」を多く利用している。グループ間の比較をすると、グループ C における「精密化」、グループ B における「確認チェック」の頻度がほかのグループに比べてとくに高く、逆にグループ B、D における「精密化」、および、グループ C における「確認チェック」の頻度が低いと言える。この結果から、調査者は次のような考察をしている。まず、「意味交渉」の頻度がもっとも高いのはグループ C である。これは、このこのグループは、職務上、NNS とのコミュニケーションで、誤解があっては、後で大きな問題を招きかねない。つまり、日本語で「本当に意味のあるコミュニケーション」をする必要があり、日本語教室内での NNS とのコミュニケーションとは異なるためではないか見ている。グループ D は「意味交渉」の頻度がもっとも低いだが、これは、NNS との接触経験の少なさが影響し、どのように「意味交渉」をすればいいのかわからなかったためと見ている。グループ A では、「意味交渉」の頻度がグループ D に次いで低くなっている。これは、グループ A の日本語教師たちは NNS との接触経験が長く、NNS の発話が不完全で

あっても、言わんとすることを理解する能力が備わり、知らず知らずのうちに「意味交渉」の必要性を感じなくなっているからではないかとしている。

以上の結果・考察を踏まえ、日本語教育への示唆ととして、次のことを述べている。これから、日本語教師になろうとしている人には、教壇に立つ前から、NNS と接触経験を重ね、「意味交渉」のしかたを学ぶ必要がある。一方、すでに教壇に立っている教師は、インターアクションが、習得を進めている可能性があるということを念頭に置き、意識的に「意味交渉」を行う必要がある。教育経験により、知らず知らずの内に、NNS の言いたいことを推測・判断する「ステレオタイプング」を引き起こしている可能性があるため、これに留意し、「本当に意味のあるコミュニケーション」を目指すことが重要である。

10 Language Acquisition of an Exchange Student within the Homestay Environment*¹⁰

この論文は、交換留学の目的で日本に来たオーストラリアの高校生が、ホームステイの環境において、どのような自然会話場面に遭遇し、参加しているのかを探るものである。そして、ホストファミリーとの対話が、日本語を学習しているオーストラリア人高校生に、どのようにインプットを与え、その結果として、どのようにコミュニケーション能力を習得するかを調査するものである。Hashimoto は、この研究の意義として、日本へ来る交換留學生の日本語習得の研究はあまりなされていないことを指摘し、これらの留學生は、帰国後も大学などで日本語の学習を継続して行く傾向があること、彼らの日本での経験が日本語習得にどのような影響を与えているのかを調査する研究が少ないことを挙げている。

まず最初に、以前日本に交換留学をした経験のあり、現在はオーストラリアの大学に在籍する 20 人

の学生に行ったアンケート調査の結果を提示している。ここでは、20 人中 18 人の学生が、ホームステイの経験が日本語習得に役立ったと評価していることがわかる。さらに、20 人中、約半数の学生が、来日前に語学習の経験がなく、彼らが日常生活で参加した談話の分析が、彼らの日本語習得を探る鍵になるだろう。

データは、ある女子学生が自ら録音した自然会話と、インタビューの録音テープを文字化した資料を使用した。録音が行われた状況は以下の 6 場面である。(1) ホストファミリーとの夕食場面、(2) ホストファミリーとその友人たちとの正月の集まり場面、(3) カルタ遊びとビデオ鑑賞場面、(4) ホスト・ファミリーの兄弟たちと対戦、又は一人でコンピュータ・ゲームをしている場面、(5) 日本語の先生と初対面の日本人二人とお茶を飲んでいる場面、(6) オーストラリア帰国 14 ヶ月後に、著者が行ったインタビュー。最初の 4 つの場面は、学生がオーストラリアに帰国する 1 ヶ月前に録音された。

この学生は、来日前に、日本語を学習した経験がほとんどなかった。10 年生終了後、この交換留学プログラムに参加し、1 年間日本に滞在した。この間、それぞれ 3 ヶ月ずつ、4 つのホスト・ファミリーの家に滞在した。そして、ある公立高校に通い、日本人と同じ通常のクラスに参加するとともに、週に 2 時間日本語の授業を受けた。さらに、毎週土曜日の午後、外部の日本語教室にも通っていた。

談話を分析するにあたり、Neustupny (1988) の社会言語学的ルールの中の、バラエティーのルール、内容のルール、操作(管理)のルールを使用している。バラエティーのルールは、様々な場面で言語変種のどれを使用するかに関するルールである。データから、この学生は、方言と標準語、成人と学生が使う変種の違い、男性と女性が使う変種の違い、さらに、ゲームをしたり、学校で公的なスピーチを行ったり、ロータリー・クラブのパーティーで改まったスピーチをするなどの、場による言語変種の違いに気がついていることがわかる。しかしながら、録音されたデータに現れる実際の会話では、言語変種の使い分けができていないことがわかる。例

*¹⁰ Hiroko Hashimoto (1993) Journal of Asian Pacific Communication, Vol.4(4).

えば、年上の人には方言で話しては、失礼になるから、方言を使わないようにしたという彼女の主張に反し、方言が使用されていた。また、初対面の人や、近所の人を交えての正月パーティーでも、方言や普通体で話しているのが観察された。しかしながら、オーストラリアに戻ってからの彼女の日本語は、日本滞在中の日本語より、改まり度が高く、丁寧なものに変化していた。これは、オーストラリアの高校に戻ってから受けた日本語教育と、方言を使う日本人がまわりにいなくなったことと関係していると思われる。

次に内容のルールについての考察であるが、Neustupny (1987) では、接触場面においては、「接触トピック」を選ぶのが安全であると述べている。ホストファミリーとの夕食場面でのトピックや、帰国後のインタビューのトピックは、オーストラリアに関する質問、や日本とオーストラリアの違い、言語についてなどが、この「接触トピック」に当たる。夕食場面での「七草粥」が「嘔吐」のようだというトピックは、食事中に非常に不適切なトピックである。しかし、学生自身も「悪いけど」、「ごめん」などという表現により、失礼である自覚があることがわかるが、このトピックが冗談として受け入れられたために、参加者の困惑が避けられたのではと考察している。

言語について、日本語の語彙や表現に関するトピックが、多く観察された。これは、家族との会話が特に目的があるものでなかったために、話の内容自体に集中していなかったことや、ホスト・ファミリーの弟が、言語自体に強い関心を持っていたことが関係していると考えられる。このように、この学生は、ホスト・ファミリーとの会話から、非常に多くのインプットを得たと言える。このことは、ホスト・ファミリーが英語をほとんど使用しなかったことや、学生がわからない語彙や表現の意味をよく質問していたことから、量的に多くの言語的インプット受けたであろうことがうかがえる。さらに、彼女が言語の説明を十分に理解できなかった時には、家族は、よりわかりやすい説明を与えようと試みていた。このようにホスト・ファミリーは、交換留学生

に言語的に、社会文化的に大変貴重な環境を与えられることがわかった。このデータは、学生の帰国一ヶ月前の一週間で録音されたケース・スタディーであるが、今後は多くの学生について、来日から帰国までの長い期間を観察するような研究が期待されると結んでいる。

交換留学生が参加する自然談話は、大変貴重なものであろう。録音しているという不自然な設定ではあるものの、参加者は会話内容に集中しているように思われる。留学生自らに録音を依頼するという方法は、留学生とそのホスト・ファミリーに負担さえかからなければ、自然談話を収集するよい方法であると思う。しかし、非言語行動も収集でき、誰に向けられた発話であるかも、より明確になるビデオ録画であれば、なお良いと思うが、これは自然さや参加者への負担という観点からは、よくないかもしれない。