

日本人大学生の中国語コミュニケーション
ストラテジーに関する一考察

—— テストの形式による使用頻度の違いを中心に ——

曲		明
増	野	仁
張		黎
張	希	峰

松 山 大 学
言語文化研究 第32巻第1-1号 (抜刷)
2012年9月

Matsuyama University
Studies in Language and Literature
Vol. 32 No. 1-1 September 2012

日本人大学生の中国語コミュニケーション ストラテジーに関する一考察

—— テストの形式による使用頻度の違いを中心に ——

曲 明
増 野 仁
張 黎
張 希 峰

汉语口语教学是日本大学汉语教学的薄弱环节。本文以 Faerch and Kasper (1983) 做的口语交际策略汇总表为基础, 调查了日本大学汉语专业的大学生在参加小组讨论形式口语考试和面试型口语考试时口语交际策略的使用情况。研究结果表明口语考试的形式不影响得分高的学生的口语交际策略的使用, 但是却影响分数低的学生的交际策略的使用频度。通过分析考生的会话, 本文重点研究了口语能力低的学生的相关交际策略的使用特点。本研究可为日本的大学汉语教学如何加强口语交际能力训练提供一些依据。

キーワード: 语言交际能力, 口语交际策略, 汉语口语考试, 汉语口语教学

1. はじめに

外国語教育分野では学習者の実践的コミュニケーション能力の育成のために、あらゆる領域で指導と評価の工夫を試みている。コミュニケーション能力の概念をどのように規定するかについては、1980年前後からいくつかの提案がなされ、バリエーションはあるが、ほぼ基本形のようなものが確立している。コミュニケーションの能力はいくつかの下位構成要素からなるとしている。この下位構成要素のなかで学校教育においてあまり力点をおいて指導されなかつ

たものに「コミュニケーションストラテジー (communication strategy)」(以後CSと略す)という構成要素がある。それはコミュニケーションを維持、修復をする能力であり、またコミュニケーションの挫折を予防する能力でもある。これらの能力の重要性を多くの研究者が指摘している(例えば、Dornyei, 1992; Lynch, 1996 など)。

中国語会話教育においてCSを指導するために、まず中国語学習者のCSの使用実態を把握しなければいけない。本研究は、日本人大学生の中国語学習者を対象に、スピーキングテストとしてグループオーラルテストとインタビューテストを実施し、両テストでのCSの使用状況を比較分析することにより、2つの発話文脈におけるCSの使用の特徴を明らかにしようとするものである。

本研究で用いる英語の文献で用いられる用語や表現は、できる限り関連する日本語の文献にあたり、日本語の相当語を用いることを試みたが、正確さを期するため、英語による原語も合わせて示したことを付記する。

2. 先行研究と研究目的

2.1 CS研究の理論的背景

2.1.1 CS研究の背景

外国語学習者が目標言語で実際のコミュニケーションを試みる際、言語知識の不足を積極的に補う姿勢が必要になる。目標言語の知識不足を補う言語運用上のメカニズムを近年の応用言語学ではコミュニケーションストラテジー(CS)と称し、重要な研究対象として位置づけてきた。CSが応用言語学の研究テーマとして注目されるようになったのは言語教育の目標が言語知識の習得から「言語を使って何ができるか」といった言語行動主義の考えに変わってからである。言語学、とりわけ応用言語学や社会言語学の関心が、実際の言語使用に向けられるようになり、CSのように純粋な言語知識と見なすことのできない言語運用能力が研究対象とされることになった。

このような外国語教育におけるCS研究への関心の高まりや発展を受け、外

国語科の『中学校学習指導要領』ならびに『高等学校学習指導要領』¹⁾(平成21年)においてもCS指導を意識した文言が見られる。『中学校学習指導要領』においては、「話し手に聞き返すなどして内容を正しく理解すること」や「つなぎ言葉を用いるなど色々な工夫をして話が長くように話すこと」が述べられ、『高等学校学習指導要領』においては、「繰り返しを求めたり、言い換えたりする時などに必要となる表現を活用すること」が挙げられている。

2.1.2 言語能力の定義の変遷とCSの位置づけ

1960年代までは言語能力の概念は構造主義を基盤としていた。Chomskyの変形生成文法(Transformational Generative Grammar)は言語学界に革命をもたらした。これは、人間の脳構造に、言語の「普遍的構造原型」があり、個々の具体的な言語は、この「普遍言語」の構造規則の適用、展開であると考えられるというものである。すべての人間が持っているこの「普遍言語」の構造より、既存言語の習得が、この基本能力によって可能となるため、これを「言語能力」と呼ぶのである。普遍的言語構造が、人間には備わっていて、そこから、あらゆる言語を人間の子どもも、大人も習得でき理解できるのだということから、考えられている人間の精神の深層能力である。

Chomskyの理論を異なる観点から批判したのはHymes(1972)、Labov(1970)に代表される社会言語学者である。彼らは言語使用の実目的に寄与しない言語理論は無意味であるとした。Hymes(1972)は社会言語学の観点からcommunicative competenceの重要性に言及して、文法的知識だけではなく、運用、社会文化的適切さに関する知識も含むものとして、「伝達能力」という新しい概念を提唱した。これが多くの応用言語学者に支持され、研究されるようになった。

1980年、Canale and Swainは、Hymesが行ったような社会言語学的観点から

1) URL http://www.mext.go.jp/b_menu/shuppan/sonota/990301d/990301i.htm に参照されたい。
2010年3月に検索。

ではなく、第二言語教育の観点から言語能力を「伝達能力」と定義した。彼らは、「文法能力(grammatical competence)」、「談話の能力(discourse competence)」、「社会言語学的能力(sociolinguistic competence)」、「方略的能力(strategic competence)」からなる伝達能力が第二言語使用に不可欠であることを明示している。Canale and Swain が理論化した伝達能力の4つの構成要素のうち、方略的能力はCS研究の重要概念である。この能力について、彼らは次のように定義している。「方略的能力とは、バーバル、ノンバーバルのいずれも含むコミュニケーション方略そのものである。コミュニケーション方略とは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」と述べられている。

その16年後、Bachman and Palmer (1996) は Canale and Swain (1980) が論じ伝達能力を方略的能力がコミュニケーション上果たすメカニズムについて十分に説明していないと指摘した。これに対して、Bachman らは、実際のコミュニケーションにおける言語使用をよりダイナミックな観点から捉える必要性を主張し、話者の持つ背景知識や言語使用のコンテクストも含めた「Communicative Language Ability (CLA)」を提案している。それぞれの構成要素が有機的に関連し合っていることを示した(図1を参照)。まず意思伝達言語能力を3つの部分、すなわち、①広義の言語能力(language competence)、②方略的能力(strategic competence)、③心理生理的メカニズム(physiological mechanism)から成り立っているとす。この3つに「一般的な知識(knowledge of the world)と文脈的状况(context of the situation)」が組み合わせられて言語が話されるという仕組みである。CIAモデルは、上述3つの言語使用の主要素を柱としている。Canale and Swainの伝達能力と著しく異なるのは、Bachman らが方略的能力(strategic competence)を言語能力(language competence)とは完全に独立した能力と見なし、それを図の中心に据えている点である。

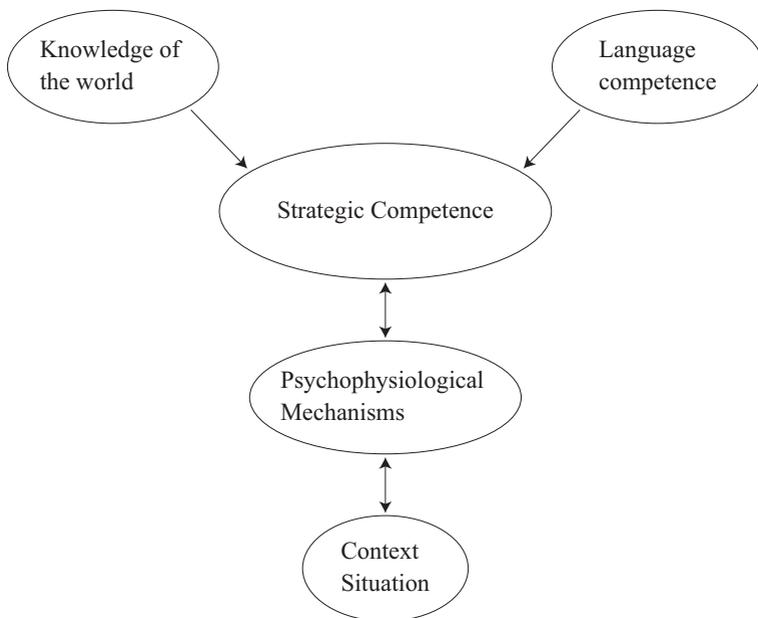


図1 Bachman and Palmer (1996: 63) による言語使用能力モデル

2.2 CSの分類に関する4つのアプローチ

CSの分類に関する代表的な研究には、Tarone (1981), Faerch and Kasper (1983), Oxford (1990) らによるものがあり、それぞれ独自の観点からCSを定義づけ、分類を行っている。

1) 相互作用を重視した定義と分類

Tarone (1981: 286-287) は、言語活動の相互性に目を向け、CSを話し手と聞き手の双方向、つまり会話の相互作用を意識した捉え方をしようとした。彼女はCSを「二人の対話者がある意味構造をお互いに共有していない場合に、ある意味に合意するために相互的な試みである」として、ストラテジーを大きく「言い替え」、「借用」、「援助の要請」、「身振りの使用」、「回避」の5種類に分類した。

2) 心理言語学的定義と分類

Tarone の定義と対照的に、Faerch and Kasper (1983) の定義は「問題の発生所在」と心理的な「意識の関与」を明確な条件として導入したところにその特徴がある。Faerch and Kasper (1983: 25) は CS を「あるコミュニケーション・ゴールに到達する上で、個人にとって問題となることを解決するための意識的なプランである」と定義し、特に言語産出過程における CS を、大きく「縮小」と「達成」と分け、下位分類を行った。「達成 CS」の下位項目には会話の相手と共同に解決する「共同解決型」と、自分で問題解決しようとする「自己解決型」がある。更に「共同解決型」の下位項目には「直接アピール」、 「間接アピール」、 「語彙・フォームの確認要求」、 「意味の確認要求」の4つの項目がある。「自己解決型」の下位項目にも「コードスイッチング」、 「逐語訳」、 「造語」、 「言い換え」の4つの項目がある。「縮小 CS」の下位項目には「話題回避」と「伝達回避」がある。

3) 学習ストラテジーの1つとしての分類

1990年代に入ると、Oxford(1990: 91)は、CSを学習ストラテジーの中の1つとして捉え、学習ストラテジーは、学習者に内在する要因の中の1つであり、知識の獲得、蓄積、想起、情報の使用を助けるために学習者が使う様々な操作であると定義し、次の6種に分類した。①記憶ストラテジー、②認知ストラテジー、③補償ストラテジー、④メータ認知ストラテジー、⑤情意ストラテジー、⑥社会的ストラテジー。CSは、3番の補償ストラテジーに当たり、「言語学習4技能すべてにおける知識の限界を乗り越えることを手助けする」と定義している。

4) また、カリキュラム改革・試験問題の開発・教科書編集・教育課程編成などの際の指針として高い評価を得ている Threshold Level 1990 では、言語機能を大きく6つに分類し、その6つ目として「コミュニケーションの修復」(Communication Repair)を示し、5つ目の分類である「発話を組み立てる」(Structuring Discourse)の中にも、CSに相当するもの(「ためらう」、 「言葉を

探す」, 「自分の発言を言い換える」など) がある。

このように, CS については, 問題解決という限られた場面での方略から, 言語学習または認知, 言語機能という大きな枠組みの中で捉えた広い意味でのストラテジーまで分類されている。しかし, それらは, 言語活動の中で, 多くは何らかの困難に遭遇した場合, コミュニケーションを続けるためにとる方略を含んでいるという点では共通している。そこで本研究では, 「学習者が, 発話を進めて行く上で, 語彙・文法などの知識不足により, 理解・産出に困難を感じた場合, 発話を維持するためにとる方略」を CS の概念として研究を進めていく。CS の分類については, Faerch and Kasper (1983) のアプローチを参考にした。その理由は2つある。1つは, 彼らのアプローチは個人の「心理的な問題の介在」を考慮しているため, コミュニケーションの相互作用がある, なしに関係なく, すべての文脈に適しているからである。もう1つは外国語教育に携わる教員にとって彼らのアプローチは他の分類よりも極めて実践的, 示唆的であり, 列挙されている下位要素は学習者の会話からすべて検査でき, 今まで多くの先行研究に使われているからである。以下, 表1に Faerch and Kasper (1983) を参考にした本研究で用いる CS の分類を示す。

表1 本研究で分析の対象とした CS の分類

コミュニケーションストラテジー (CS)		定義, 例	
達成CS	達成CS(1) 共同解決型	完成要求	直接アピール わからない単語や表現を聞き手に明示的に尋ねるもの。 例：“期待”是什么意思？ （「期待」はどういう意味ですか？）
			間接アピール 単語や文を途中まで言い, 言い淀みなどによって運用力の限界を示すことにより, 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。 例：我, 中国, 啊……一天, 啊…… （私は中国に来てまだ一日しかたっていない）
	確認要求	語彙・フォーム 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。 例：用汉语说是“书虫”吗？ （「本の虫」は中国語で“书虫”ですか？）	

		理解	伝達レベルの容認可能性, 理解の確認を求めるもの。 例：你明白我的意思吗？ (私の意味はわかりますか？)
達成 CS(2) 自己解決型	母語 (L3) 志向	コードスイッチ チング	会話の途中で目標言語以外の言語に切り替えて 発話を行う戦略。本研究においては中 国語から日本語に変えたり, 英語に変えたりす る戦略である。 例：Yes, No (英語使用) 親孝行 (日本語使用)
		逐語訳	発話者の母語をそのまま翻訳したもの。 例：新年的初卖 (新年的初売り), 恋愛话 (恋 愛話)
	目標言語 志向	造語	語彙不足のため, 新しい言葉を作ることによっ て補おうとする戦略。 例：新年在高知吃盘子饭。 (高知の伝統料理を「盘子饭」という作った言 葉で表現する。)
		言い替え	語彙や表現形式の不足を別の表現形式を使って 補おうとするもの。 例：啊, 啊, 12月25日, 晚会, 晚会。 (「クリスマス」の中国語を言えなくて, 「12月 25日」, 「パーティー」などで補おうとするもの)
	話題回避 (転換)	相手が言ったことがわからない場合, その話題 を避けて自分の知っている話題に変えてしまう ことである。例： 質問：“你除了上海菜, 还喜欢什么菜？” 答え：“嗯……我去过上海, 北京……” (質問：“あなたは上海料理以外どんな料理が好 き？”) 答え：“うん…私は上海, 北京に行ったことが ある…”	
	伝達回避	沈黙。	

2.3 問題提起と研究目的

コミュニケーションストラテジーの研究は第2言語習得分野で「中間言語」²⁾ 研究の一側面として, 1970年代以後, 盛んに研究されてきた。これらの

2) 中間言語とは, 学習者が外国語の習得過程にあるときの言語のことを言う。習得過程にあるので, 母語の干渉や, 目標言語の規則の過剰一般化などが入り交じった特徴を持つ。

研究を大きく分けて、コミュニケーションストラテジーの分類に関する研究（例えば、Selinker, 1972; Tarone, 1977; Faerch and Kasper, 1983; Bialystok, 1990 など）と、言語習熟度が異なる学習者のCSの使用特徴を分析した研究（例えば、Poulisse, 1990; Tatsukawa, 2007 など）がある。中国語学習者のCSに関する研究は、管見の限り、曾（2005, 未発表修士論文）がある。曾の研究は遠隔接触場面を扱っており、中国語学習者の対面式コミュニケーションにおけるCSの研究はまだなされていない。

上述の研究の大部分はCSを単なる第2言語使用の現象として分析され、岩井（2000：79-83）が「CSに関する研究はプロダクト指向からプロセス指向の研究へ変換する必要がある」と指摘し、「話者が置かれた発話の社会的状況（例えば、発話の文脈、会話対象との対人関係など）や話者の心理的状況（例えば、発話に対する不安や話者の性格）といった要因をどう捉えるか」、これらに関する研究が少なく、今後CS研究の課題であると述べている。

更に、岩井（2000：232-237）が「CSを単なる第二言語使用の現象として片付けるのではなく」、コミュニケーションストラテジーの実態を探るためには、「相互作用を軸にして、対話者との関係でどのようなCS使用がなされるかを観察し、学習者の内的要因との関係で調べる」ことは「CS研究の前進に求められるものである」と主張している。

2.1.2節で述べたように、CSを含め、コミュニケーション能力の下位要素はそれぞれ影響しあう関係にあり、言語学習者のCSの使用は発話の文脈、学習者の言語能力などに影響されるものである。本研究は日本人大学生の中国語学習者のCSの使用状況にある特定の発話文脈の中での表れとして捉え、発話文脈として2種類のスピーキングテストを取り上げることにした。1つはインタビューテスト（interview test）で、もう1つはグループオーラルテスト（group oral test, 以後グループテストと略す）である。

インタビューテストは、スピーキングテストとして最もよく使われるテストの形式であり、試験官1人対受験者1人で、一方が言語熟達者で、もう一方が

非母語話者か、学習者であるような対面式の話し言葉による相互行為活動である。グループテストは複数の学習者同士の話し合いを評価するテストの形式であり、大規模なスピーキングテストの際によく用いられる。インタビューテストでは試験官が質問をし、受験者が答えるという会話のスタイルが多く、常に会話の主導権の有無により試験官と受験者の間に不均衡な力関係が存在する。グループテストは学習者同士の話し合いを評価する形式のテストであるため、会話参加者間の力関係が対等である。しかし、グループテストのもっとも大きな問題点として、受験者の組み合わせがテストパフォーマンスに影響を及ぼすことが挙げられる。例えば、外向的な受験者と組むか、内向的な受験者と組むか、性格要因に関わる組み合わせの影響 (Berry, 2004)、または自己主張の強い受験者の場合、話のチャンスを牛耳る、他の受験者の力を発揮する機会を奪ってしまう可能性があるかと懸念されている (Hughes, 2003)。

インタビューテストとグループテストの大きな違いは、受験者の「対話者」が異なることにあり、この「対話者」の違いはCSの使用に何らかの影響を与える可能性があると思われる。CSの使用は発話文脈以外に言語習熟度要因にも影響されるということで、本研究は言語習熟度要因も研究視点に入れ、テストの形式 (グループテストとインタビューテスト) と言語習熟度 (成績の上位群と下位群) の組み合わせがCSの使用に及ぼす影響を検証する。従って、本研究はまず量的検証を通して、異なるテスト文脈において、成績の上位群と下位群の受験者のCS使用頻度に有意な差があるかを調べ、差が統計的に認められたら、その原因を質的な分析を通して明らかにしようとする。研究課題は以下の2つを立て研究を進める。

- ① 成績の上位群におけるインタビューテストとグループテストでのCSの使用に有意な差があるか。ある場合、その原因を考察する。
- ② 成績の下位群におけるインタビューテストとグループテストでのCSの使用に有意な差があるか。ある場合、その原因を考察する。

3. 研究方法

3.1 研究対象

研究対象者は日本の3つの大学の中国語を専攻する大学3, 4年生, 40名(男子6名, 女子34名)である。対象者の言語習熟度を統一するため, 1ヶ月以上留学したことのある学生は研究対象としなかった。また, 受験者の性格がグループテストのパフォーマンスに影響を及ぼす可能性があるため, それぞれの担任の先生に極度に内向的, 外向的な学生がいないことを確認した。

両テストとも6段階の分析的評価³⁾で採点し, 両テストの合計成績に基づき, 成績の上位群と下位群各20名ずつに分けた。

表2 上位群と下位群のテストスコア

グループ	人数	最高点	最低点	平均点	標準偏差
上位群	20	64	50	53.4	0.7
下位群	20	48	24	32.1	2.8

(28) = -7.805, $P < .01$

3.2 テストの概要

グループテストでは1グループ3人で既定のトピックについて話し合い, インタビューテストでは教師1人対学生1人で話し合いを行った。テストはそれぞれの大学において, 3年生のクラスと4年生のクラスで別々に行われた。

テストで使用したトピックは「仕事を選ぶ基準」, 「良い先生の基準」, 「家(借りる際)を選ぶ基準」の3つであった。話題の提示方法として, カードに話題を書いて, 被験者に選ばせた。グループテストとインタビューテストでは, 異なるトピックを用いるようにさせた。グループテストは開始と終了の合図以外, テストの進行は基本的に受験者に任せ, 会話が停滞したり, または極端に

3) 具体的に語彙, 文法, 発音, 談話の結束性, 流暢さ, コミュニケーション効果と6つの側面から6段階評価で採点した。

発話が少ない受験者がいたりした場合には、試験官が介入するという対処方法を予め決めておいた。テストの準備時間は2分で、グループテストでは3人で約7分間話し合い、インタビューテストでは教師1人と受験者1人で約3分話し合った。

3.3 CSの分類におけるコーディングの方法

CSの分類についてのコーディングでは、まず5つのデータについて、2名の協力者と協議しながらコーディングを行った。はじめに定義を確認した後、別々に作業した。コーディングの結果が一致しなかった箇所については互いが納得できるまで話し合い、一致させた。このようにして分類基準を明確にした後、残りのデータを筆者1名で行った。

3.4 分析方法

分析資料は、2種類のスピーキングテストを録画した音声資料である。分析方法として、音声資料を文字化したデータを基に、発話中のポーズ、音の引き伸ばし、繰り返しなどを手がかりとしてCSを抽出し、出現頻度を数えた。受験者全体、成績の上位群と下位群における両テストでのCS使用に差があるか否かについて検証するため、量的な研究を用い、統計ソフトSPSS 11.5で、カイ2乗検定を行った。その後質的研究法である会話分析を用い、CS使用の特徴を考察した。

4. 研究結果

4.1 成績の上位群における両テストでのCSの使用頻度の差について

両テストにおいて、上位群のCSの使用頻度に差があるかについて検証するため、表3において、上位群におけるインタビューテストとグループテストでのCS使用頻度に2（テストの形式）×10（CSの種類）の χ^2 検定を行ったところ、有意な偏りが認められなかった（ $\chi^2(8, N=167)=1.04, ns$ ）。この結果が

ら、テストの形式の違い（発話文脈の違い）が成績の上位者のCSの使用に影響をしないことが分かった。

表3 成績の上位群における両テストでのCSの使用頻度

	達成CS（共同解決）				達成CS（自己解決）				縮小CS		計
	直ア	問ア	語彙	理解	コード	逐語	造語	言い換え	話回	伝回	
G	9	17	5	2	7	8	7	19	4	0	78
I	16	19	7	3	8	9	8	18	1	0	89
計	25	36	12	5	15	17	15	37	5	0	167

注. G：グループテスト I：インタビューテスト

4.2 成績の下位群における両テストでのCSの使用頻度の差について

両テストにおいて、成績の下位群におけるCSの使用頻度に差があるかについて検証した。表4はその結果であるが、成績の下位群における両テストでのCSの使用頻度に同じく χ^2 検定を行ったところ、有意な偏りが認められた（ $\chi^2(9, N=232)=19.96, P<.05$ ）。この結果から、成績の下位群において、両テストでのCSの使用頻度に有意な差があることが分かった。

表4 成績の下位群における両テストでのCSの使用頻度

	達成CS（共同解決）				達成CS（自己解決）				縮小CS		計
	直ア	問ア	語彙	理解	コード	逐語	造語	言い換え	話回	伝回	
G	9	13	14	3	8	12	7	17	9	3	95
I	29	27	19	8	12	14	8	18	1	1	137
計	38	40	33	11	20	26	15	35	10	4	232

注. G：グループテスト I：インタビューテスト

また、残差分析を行ったところ、「直接アピール」項目において、調整された残差の値は、グループテストでは $-2.4 (P<.05)$ であり、インタビューテストでは $2.4 (P<.05)$ であった。この結果から、「直接アピール」項目に関

して、グループテストでの使用頻度が有意に低く、インタビューテストでは有意に高かったことが言える。また、「話題回避」の項目において、調整された残差の値は、グループテストでは3.2 ($P < .05$)であり、インタビューテストでは-3.2 ($P < .05$)であった。この結果から「話題回避」に関して、インタビューテストでの使用頻度が有意に低く、グループテストでは有意に高かったことが言える。

以上をまとめると、テストの形式の違いが学習者のCSの使用頻度に及ぼす影響を言語習熟度別に χ^2 分析を行ったところ、成績の上位群に影響を及ぼさないが、成績の下位群に影響を及ぼしたことが明らかになった。次の節では、テスト形式の違いがどのように成績の下位群のCSの使用に影響を及ぼしたのか、とりわけ、「直接アピール」と「話題回避」の2項目を中心に、具体的な会話例を見て、その特徴を探りたい。

4.3 成績の下位群のCS使用の特徴

4.2節での量的分析から、テストの形式の違いが成績の下位群のCS使用に影響を及ぼし、下位群の学習者はグループテストより、インタビューテストにおいて「直接アピール」が有意に多く使われ、「話題回避」は有意に少なかったことが分かった。この節では、質的な会話分析により、両テストにおける成績の下位群の「直接アピール」と「話題回避」の使用特徴を探る。

4.3.1 両テストにおける「直接アピール」の使用特徴

会話例1を見てわかるように、インタビューテストでは、「直接アピール」は単独での使用と他のCSとの連鎖的な使用と両方見られる。教師の質問が分からないとき、「直接アピール」を使うことが多いが、話の途中で挫折に遭遇した際に、他のCSとの連鎖的な使用も見られる。しかし、この特徴はグループテストにおいては、あまり見られなかった。グループテストでは1人1人に会話の自由を与えているため、質問に答えなければいけないことが少なく、相手

の発話と直接関係のないことを言ってもテストの進行には問題がなかったため、「直接アピール」は必ずしも必要であるとは限らなかったためであろう。以下、会話例1、会話例2を示す。

会話例1：インタビューテスト

- ・トピック：家を借りる際の基準
- ・T：インタビュアー
- ・17番：被験者

T：你找房子的话会看重哪些方面呢？

(あなたは家を借りる時、どのようなことを重視するんですか?)

(1)17：看……重？ 看重是什么意思？ →直接アピール

(看……重,「看重」ってどういう意味ですか?)

T：看重, 嗯, 重视, 重视的意思, 重视, 明白吗？

(「看重」って,「重視する」という意味です,「重視する」ってわかりますか?)

(2)17：重视, 明白, 明白。啊, 我重视方便, 环境好。

(「重视」は分かった, わかった。あー, 私は便利さを重視します, 環境が良いこと。)

因为离学校远, 不方便, 每天上学, 不方便。还有…… (停顿4秒)

(なぜなら学校から遠く離れると, 不便です。毎日学校に行くので, 不便です。あとは…) (沈黙4秒)

T：哦, 还有什么呢？

(うん, あと何かありますか?)

(3)17：还有什么…… (停顿3秒)

(あとは…) (沈黙3秒)

T：比如说借房子要花钱啊。

(例えば家を借りる時お金がかかりますが。)

(4)17：对, 还有房子的价格,

(そう、家の値段、)

啊，借房子要花钱，借房子的钱……很重要。 → 言い替え

(あ、家を借りる時お金を使う，借りる時使うお金…とても大切です)

房子的价钱，房，房，钱，汉语怎么说？ → 直接アピール

(家の値段，家，家，お金，中国語で何と言うのですか?)

T：房租。

(「房租」です。)

(5)17：房租，对，对。我是学生，我没有钱，

(「房租」，はい，はい。私は学生です。お金がありません。)

我父亲，母亲交房租。所以我重视房租。

(うちの両親が払います。だから私は家賃を重視する。)

因为親孝行 (日本語を使用する) (笑)。 → コードスイッチング

(なぜなら，私は親孝行だから (笑)。)

会話例1の中で、「直接アピール」は2回使用された。1回目は(1)のターンで、インタビューアの質問が分からなかった時に単独で使われ、2回目は(4)のターンで、「家賃」の中国語が言えず、「コードスイッチング」, 「言い換え」などのCSと一緒に連鎖的に用いられた。

会話例2：グループテスト

- ・トピック：良い教師の基準
- ・T：試験官
- ・受験者 23, 24, 25

(1)23：好的老师的…… (停顿3秒) 啊……「基準」……, (停顿2秒)

→ 間接アピール

有什么基准呢？

→ 逐語訳

(良い先生の… (沈黙3秒) うん…「基準」, 何の基準があるでしょう?)

(2)24: 好的老师要有的特, 特点。特点是, 亲, 亲切老师好。……

意思是帮忙学生, 经常帮忙学生, 有困难的话找老师的话,

→言い替え

比如A老师, 会告诉事情怎么办。

像爸爸一样。你们亲切怎么样?

(つまり, 良い先生が持っている特徴ですね。特徴は, 優しい先生が良いです。つまり学生をいつも助ける先生です。困った際に先生のところに行くと, A先生のように, どうしたら良いのかを教えてくれる。お父さんのように。あなたたちはやさしいのをどう思いますか?)

(3)25: 啊, 嗯…… (停顿10秒)

→間接アピール

还要有好的专……知识,

→話題回避

(また専…知識も大切)

专……门? ……

(専…門? …)

(4)23, 24: … (沈黙5秒)

グループテストの会話例2では, まず23番の受験者は「基準」の中国語が言えなかったため, (1)のターンで「間接アピール」をした。しかし, 助けが得られず, その後「逐語訳」というCSを用いて問題解決を図った。インタビューテストの会話例1では, 「直接アピール」が2回ほど使われたが, グループテストの会話例2では1回も使われていなかった。

4.3.2 両テストにおける「話題回避」の使用特徴

「話題回避」とは相手が言ったことがわからない場合, その話題を避けて自分の知っている話題に変えてしまうことである。「話題回避」はコミュニケーションの挫折を解決できない時に使われることが多い。両テストの発話文脈を

考えると、インタビューテストでは、前述したように受験者はいつもインタビュアーに助けられるので、コミュニケーションの挫折をすぐに解決できるため、「話題回避」をせずに会話を続けることができたと思われる。それと対照的に、グループテストにおいては、受験者が挫折に遭遇するとき「アピール」をしても、必ずしも助けがもらえるとは限らないため、「話題回避」になることが多いのではないかと思われる。以下会話例3を示す。

会話例3：インタビューテスト

- ・トピック：仕事を探す際の基準
- ・T：インタビュアー
- ・28番：被験者

T：你找工作的标准是什么？

(あなたは仕事を探す時の基準は何ですか?)

(1)28：我，我，找工作的时候，最重要的是安定。不安定，容易被… (停顿3秒)，怎么说？ →直接アピール

(私は仕事を探す際、もっとも重要と思うのは安定です。安定ではないと、××とされやすい。(沈黙3秒) 中国語で何と言いますか?)

T：“开除”吗？(笑)。

(解雇ですか?) (笑)。

(2)28：对，对。要稳定的工作。还有第二个是，工资，嗯，所以……嗯 (停顿6秒) →間接アピール

(そう，そう。安定なお仕事がほしいです。それから2番目に大切なのは給料，うん，だから…) (沈黙6秒)

T：工资很重要，是吗？

(給料はとても大切ですか?)

(3)28：对，对，还有……有什么？ →直接アピール

(そう、そうです。また何がありますか?)

T: 比如说, 工作内容, 离家远近, 什么的。

(例えば, 仕事の内容, 家からの距離など。)

(4)28: 我, 还有找工作的时候, 那个工作跟我合适不合适……还有, (笑) 家搬的话, 不方便吧。

(私は仕事を探す時, その仕事と合うかどうかかも…また, 引越しとなると, たいへんでしょう。)

T: 什么都重要, 是吗?

(なんでも大切ですね。)

(4)28: 是, 都很重要。不要有名的公司。

(そう, 全部大切です。有名かどうかは必要がない。)

T: 为什么?

(どうしてですか?)

(5)28: 有名的公司, (笑) 没有, 我想, 有名的公司, 还有, 不有名的公司, 也, 差不多吧 (笑) ……

(有名な会社, 私が思うには, 有名でも, 無名でも, それほど差がないでしょう…) (笑)

会話例3では, 28番の受験者は(1)のターンと(2)のターンで2回沈黙したことがあり, 2回ともインタビュアーが助け舟を出したことで, 会話が続き, 「話題回避」または「伝達回避」せずに会話が続いた。また(3)のターンで「あと何がありますか?」と「直接アピール」をし, インタビュアーはそれも答えた。

しかし, グループテストにおいては, 受験者が「アピール」をしても, 助けがもらえないことがあるため, 「話題回避」になることが見受けられる。会話例2の(2)のターンで受験者24番の話が終わって, 最後に「あなたたちはやさしいのをどう思いますか?」と質問したが, そこに6秒の沈黙と「嗯……」で

示された「間接アピール」があった。しかし、誰も場をつなぐことができず、結局 25 番は質問に答えず、「専門知識も大切だと思う」と新しい話題を言い始めた。このように会話の相手の質問に答えず、あるいは前の話し手の発話と関係ない新しい話題を切り出すことがグループテストでは度々見受けられる。

まとめると、グループテストよりインタビューテストにおいて「直接アピール」が多く使われる理由には、インタビューテストでは「直接アピール」が単独での使用もあれば、他の CS との連鎖的な使用もあったことが挙げられる。また、インタビューテストでは、「直接アピール」さえすれば、ほぼすべてのケースにおいてインタビュアーからの助けがあるのと対照的に、グループテストを受ける際に、「間接アピール」で言語運用力の限界を示しても、助けてくれるメンバーがいなければ、そのまま「話題回避」または「伝達回避」になることが多かった。

5. 考 察

5.1 成績の下位群におけるコミュニケーションストラテジーの使用について

量的研究から、テストの形式の違いが成績の上位群のコミュニケーションストラテジーの使用に影響はしないが、下位群の CS の使用に影響を及ぼしたことがわかった。成績の下位の受験者において、インタビューテストより、グループテストでは「話題回避」が有意に多く使われ、「直接アピール」は有意に少なかったことが分かった。

また、質的な会話分析を通して、成績の下位群の学習者はインタビューテストにおいて、教師の質問が分からない時や、聞き取れない際に「直接アピール」などを通して問題解決を図り、その結果、「直接アピール」が多く使われたことが分かった。一方、グループテストでは、「アピール」をしても助けて貰えず、「話題回避」が多く使われるようになった。

テストの後、受験者たちの感想を聞いたところ、グループテストでは「語彙などが分からない時、グループメンバーに聞いても助けてくれないだろうと

思った」,「同級生に聞くことは恥ずかしいことだ」,「わからない時はまず考えるべきだと思った」と答えた人もいれば,「直接アピールの言い方が分からない」,「相手の話をどう確かめれば良いか分からない」と答えた人もいた。両テストの形式に最も大きな違いは会話の対話者であり,受験者が対話者をどう見ているかも異なると思われる。母語話者であるインタビュアーと,学習仲間である受験者同士では,対話者として期待するものが異なるのであろう。

ペア活動やグループ活動に関する学習者ビリーフ研究は今までライティングにおけるペアレスポンス,グループレスポンスに関する研究はたくさん行われてきた。アジア系の学習者は学生同士のペア活動,グループ活動について否定的であるとするもの(Mangelsdorf, 1992; Nelson & Carson, 1998 など)と必ずしもそうではないとするもの(池田, 2000; 田中, 2005 など)がある。また片桐(2005:42)によれば,フィリピンにおける日本語学習者が教室内ペア活動に関して否定的に考えている意見として,「友達は,多分自分と同じレベルと思う…(友達と練習しても,自分が成長出来ない)」が挙げられ,また,すべての受験者から「言語練習の相手は教師が良い」と答えたようである。

日本人の中国語学習者の学習ビリーフに関する研究が管見の限りなかった。多くの国が存在するアジアにおいては国によって状況が異なるのは十分に予想されることであり,今後日本人中国語学習者の学習ビリーフを調査した上,もし上述の状況と同様であれば,受験者たちの学習ビリーフを立て直す必要があるだろう。

下位群における「話題回避」の使用に関しては,グループテストを受ける際に,「間接アピール」で言語運用力の限界を示しても,助けてもらえない時に「話題回避」になるケースが多かったが,それと対照的に,インタビューテストでは,「アピール」さえすれば,ほぼすべてのケースにおいてインタビュアーからの助けがあったと言える。言い換えれば,両テストにおける支援の有無が「話題回避」のストラテジーの使用状況の違いに繋がったのではないだろうか。この問題を解決するには,成績の下位群の学生たちにどんな発話文脈にお

いてももっと支援をもらえるように「直接アピール」の言い方を初め、また「対話者に対して理解の可否を自分から確かめる」、「簡単な言い換え」など様々なCSの使用を学生たちに慣れさせるべきではないかと思われる。初級者だからこそ、このような教育上の工夫がスピーキング能力の向上に繋がると考える。

近年、外国語教育現場ではコミュニカティブアプローチの教授法や言語機能中心的な考え方が重視され、学習者同士の話し合いをさせる授業、評価活動が増えつつある。本来では学生同士にペア活動、グループ活動をさせ、学生たちの外国語を話すチャンスを増やすことによって、スピーキング能力を高めようと期待する教師も多いのではないだろうか。より効果的にペア活動、グループ活動を使用することによって、話題回避をせず、相手に質問、確認する、難しいことを言い換える力の育成ができ、生徒のコミュニケーションを継続する力を育む有効な手立てとなると考えられる。

5.2 コミュニケーション能力の指導への示唆

コミュニケーション能力とは何かについて、数多くの研究や論述がある。ここでは詳細に述べないが、本研究では、話者の一方的行動としての表現文型中心の表現能力ではなく、コミュニケーションを話者と会話の相手との相互作用による能力として捉える。外国語を学習途中の学習者にとっては、コミュニケーション能力には相手の発話に沿って会話の内容を発展させ、会話を続けられることが含まれるであろう。

本研究では、成績の下位群の受験者において、グループテストでの会話に話題や談話を途中で回避したり、取り下げたりする場面が多く見受けられた。また対話者に対して理解の可否を自分から確かめる場面が少なかったことから、今後会話を継続させる、意味の理解確認に関わるCSの教育を重視する必要があるだろう。とりわけ習熟度の低い学習者には、このような挫折回避のためのストラテジーを身につけさせることが急務である。

CS使用の教育の可能性に関しては、今後中国語の教科書の対応も期待した

い。大学の中国語初級教科書において、会話文の中に、相手の話が理解できない場合の会話、または発話を繰り返したり、意味や語彙の確認を求めることによって会話の相手に再度説明を要求したりする文はほとんど含まれていない。筆者は手元にある中国語の会話教科書を30冊以上読んで探してみたが、「聞き返し」、「言い換え」、「意味確認」などのCSを使った会話は全くなかった。中国語会話教材である『中国語への道—近きより遠きへ』（金星堂）の16課の会話を例として挙げる。この教科書の「はじめに」の部分に「この本は中国語検定試験の関連で言えば、本書をマスターすれば中検3級はほぼ問題ないでしょう」と書いてあり、当該教科書は中国語検定試験3級以下の学習者を対象にしていることが分かった。その中の16回目の会話文には以下のような会話があった。

- (1) 林さん：因为下午有留学的面试，所以我很紧张。

(午後には留学の面接があるため、私はとても緊張しています。)

- (2) 王さん：别紧张，你平时学得那么好，肯定没问题！

(緊張しないで、あなたは普段あんなに上手ですから、絶対に問題がないよ。)

- (3) 林さん：虽然你这么说，但是我还是很紧张。

(あなたにこのように言われても、私はやはりとても緊張しています。)

- (4) 王さん：千里之行，始于足下。你再练习练习吧。

(千里の道も一歩から。あなたはもうちょっと練習した方がいいかも。)

- (5) 林さん：你陪我一起练习，行吗？

(私に付き合っって練習してもらえませんか？)

- (6) 王さん：行是行……

(良いことは良いですが…)

注：林さん（日本人中国語学習者）

王さん（中国語母語話者）

会話の(4)行目には“千里之行，始于足下”といった中国語のことわざがあった。中国語検定レベル4級～3級の間の学生にとって、おそらくこの言葉は読んで意味が分かっていても、会話をする際には聞いて話せるものではないだろう。現実のこの状況を考えると、もし会話の中、林さんが“千里之行，始于足下”の意味を聞き直したり（“千里之行，始于足下”是什么意思？）、確認をしたり（“千里之行”，什么……？）、王さんはそれを言い換えたり（也就是说，什么事情都要一步一步的来）する文を付け加えれば、この会話はより現実社会での会話に近づけることができるし、学習者にとってもCSの勉強になるに違いない。このようにスピーキング能力を育成するには、教科書における現実社会でのコミュニケーションに近いオーセンティック的な会話例が今後必要になってくるであろう。

6. 本研究の限界と今後の課題

本研究の限界として、コミュニケーションストラテジーの研究方法について言及したい。CSの使用は実は判断しにくいものである。今回は評価者の主観的な判断に委ねたが、今後回想法やアンケート、インタビューなどの研究手法を用いて、学習者の意思を確認すべきだと考える。このような問題点もあるが本研究の研究結果によって、コミュニケーション能力の育成におけるCSの教育の大切さを伝えることができると幸いである。

また、CSの使用に影響を及ぼすものは発話の文脈、受験者の言語習熟度以外、学習者の学習ビリーフの要因とも関係する。今後日本人中国語学習者の学習ビリーフ要因にも踏み込み、本研究の結果は日本人学習者固有の問題なのか、及びそれを変えるための具体的な方策についても考察したいと考える。

この論文は平成 22 年度松山大学教育研究助成による研究成果である。ここで深く感謝の意を表させていただきます。中国語のデータの収集，整理，コーディングは増野仁，張黎，張希峰が担当しました。

参 考 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—Communication Strategies in the Use of Second Language—』 広島：溪水社。
- 池田玲子 2000. 「アジア系学習に対するピア・レスポンスについての考察」『拓殖大学日本語紀要』 10, 47-55.
- 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, P 5-14.
- 岡 秀夫 2003. 「コミュニケーション方略」小池生夫他（編）『応用言語学事典』 研究社, P 49-50.
- 片桐準二 2005. 「フィリピンにおける日本語学習者の言語学習 Beliefs—フィリピン大学日本語受講生調査から—」『国際交流基金日本語教育紀要』 1, 83-101.
- 曾怡華 2005. 「遠隔接触場面におけるコミュニケーションストラテジー」 修士学位論文 慶応大学。
- 田中信之 2005. 「中国人学習者と対象としたピア・レスポンス—ビリーフ調査を基に—」『日本語教育』 126, 144-153.
- 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」『名古屋大学日本語科日本語教育論文集』 第 2 号, P 116-132.
- 柳瀬陽介 2006. 『第二言語コミュニケーション力に関する理論的考察—英語教育内容への指針—』 広島：溪水社。
- Bachman, L. F. & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice*. Oxford University Press.
- Berry, V. (2004). *A study of the interaction between individual personality difference and oral performance test facets*. Unpublished PhD thesis. London: Kings College, University of London.
- Bialystok. (1990). *Communication Strategies*. Basic Blackwell.
- Canale, M. and M. Swain. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics 1*, 1-47.
- Dornyei, Z, and S. Thurrell. (1995). *Conversation and Dialogues in Action*. Prentice Hall.
- Faerch & Kasper. (1983). *Strategies in Interlanguage Communication*. Longman.
- Hughes, A. (2003). *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hymes, D. H. (1972). *On Communicative Competence*. Sociolinguistics Hamondsworth Penguin.

- Labov, W. (1970). The study of language in its social context. *Stadium Generale*, 23, 30-87.
- Lynch, T. (1996). *Communication in the Language Classroom*. Oxford University Press.
- Mangelsdorf, K. (1992). Peer reviews in the ESL composition classroom : what do the students think ? *ELT Journal*, 46 (3), 274-284.
- Nelson, G. L. & Carson, J. G. (1998). ESL Students' Perceptions of Effectiveness in peer Response Groups. *Journal of Second Language Writing*, 7 (2), 113-131.
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning strategies : What Every Teacher Should Know*. Newbury House.
- Tarone. (1981). Some Thoughts on the Notion of Communication Strategie. *TESOL Quarterly*, 15, 285-295.