

【研究ノート】

コミュニケーション方略(CS)研究の動向と今後の研究課題¹

岩井 千秋 (広島市立大学)
 中谷 安男 (東京理科大学)
 藤尾 美佐 (東京富士大学)
 鈴木 武秀 (金沢市立清泉中学校)

Abstract Second language learners' use of communication strategies (CSs) has been investigated on the basis of different theoretical frameworks and observation methods. Keeping this research tradition in mind, the authors of this study first present their own recent studies separately below. Then, an attempt is made to consolidate them and to discuss prospects toward future CS studies.

1. はじめに

コミュニケーション方略 (CS) の研究は 70 年代に始まる(e.g., Tarone, 1977)。初期の定義や分類方法を巡る研究基盤から、80 年代から 90 年代は社会言語学や認知心理学の興隆と相俟って、二つの異なる研究アプローチとして発展した。これらは product- vs. process-oriented approaches (Poullisse, 1990), sociostrategists vs. psychostrategists (Kellerman, 1998), interindividual vs. intraindividual CSs (Kasper & Kellerman, 1997) のように形容されてきた。そして 90 年代以降は CS の応用研究、すなわち CS 指導 (以下 teaching CSs を略して TCS) に関心が移されてきた。初期の CS 研究の期待とは裏腹に、TCS の是非については研究者の意見が完全に一致しているわけではない。典型的反対論者としては、例えば Bialystok (1990), Kellerman (1991) が、賛成論者としては Dörnyei (1995), Yule & Tarone (1997)などが挙げられる。

本稿の筆者たちは、こうした近年の CS 研究の動向を念頭に、それぞれ独自の CS 実証研究を行ってきた。本稿の目的は、それらを概観し、全体を通じて、CS 研究に求められる新たな課題を明らかにし、将来的な CS 研究のあり方を論じることである。この目的に沿って、始めに話者間のインタラクション (中谷) とコラボレーション (藤尾) といったより社会言語学的色彩の強いアプローチを反映した研究について述べることとする。続いて、個人問題解決型の CS を扱った、より心理言語学色の濃い研究について述べることとする (鈴木, 岩井)。

2. CS 指導における意味交渉の重要性—メタ認知訓練の統合的検証 (中谷)

CS の最初の定義としては、Canale & Swain (1980) がコミュニケーション・ストラテジーをストラテジー能力と定義し、対話者間のインタラクションにおける様々な問題の対処方法と

した。特に Tarone (1981) は、意味交渉を通しての話者間相互のコミュニケーションにおける問題解決作用を強調した。一方 Færch & Kasper (1983) は、そのコンセプトを狭め、話者自身の内面的な思考過程と定義し、対人的な問題解決行為を除外した。Canale (1983) は CS の定義を見直し、コミュニケーション中に起こる問題への対処方だけでなく、相手と協力して談話をスムーズに進めるための方略も含むとした。この考え方は、実際の会話においては、対話が成立するために談話を維持する方略の使用も肝要であることを考えれば説得力がある。

学派による定義の乖離を修正する試みとして、Dörnyei & Scott (1997) は CS を 3 つのタイプに分類した。1 つは自己運用の問題であり、自分の発話が不適切な時に、自己修正 (self-repair)、自己言い換え (self-rephrasing)、自己編集 (self-editing) を行う心理言語学派が主張する行動である。2 つ目は、話者間の問題に注目したもので、談話における互いの不理解を改善するために様々な意味交渉のストラテジー (negotiation of meaning) を使う。3 つ目は、発話に要する時間の問題を稼ぐため、対話ギャップを埋める方略でフィラーズ (fillers) や、ためらい (hesitation)、繰り返し (repetition) を行うものである。この考えに立ち CS とは実際の対話における様々な方略とみなせば、sociostrategists vs. psychostrategists の対立自体、それほど意味がないといえる。特に TCS の観点から見れば、日本の英語学習者の場合、英語の発話力、問題解決能力を向上するためには、可能性な限り様々な方略を指導していくべきであろう。

語彙の習得を考えた場合、自己運用の CS 使用は効果があろう。また、学習者の不完全な中間言語は、意味交渉における修正のインプット、及びアウトプットを通じて発達すると考えられる。この過程は、対話者との目標言語でのダイナミックな考えや情報の交換に積極的に参加することによって実現される。さらに、学習者の流暢さを養うためには、発話に要する時間の問題を解決する方略も重要である。これは、対話者とのスムーズなインタラクションを実現させ、多くの言語情報の交換を可能にする。これに加え、学習者に会話に対して自信を待たせ、対話練習の動機付けにもなる。それでは、現実的な問題として、これらの方略習得を可能にするには、どのように指導法を導入すればよいのであろうか。

学習ストラテジーの既存研究では、メタ認知ストラテジーを積極的に取り入れ、自ら外国語を学ぶ能力を目指した報告は少なくない。また、CS を指導し、その効果を検証したのものもある。しかし、この両方を合わせた研究報告は極めて少ない。この点に注目し、次のような指導法を提案した (Nakatani, 2005 ; 中谷, 2005)。メタ認知トレーニングを通して、英語のコミュニケーションにおいて、自ら発話を計画し、事前に困難を予見することを目指す。さらにインタラクションにおける問題を解決するためにストラテジーを使用し、対話を維持し、発展させる習慣を身につける。そして会話終了後には、自分の発話を振り返り評価する。このような、実際の対話を通して英語を学ぶトレーニングの効果を調査した。

具体的には、メタ認知トレーニングを取り入れたグループと、従来のコミュニカティブ教授法だけのグループの学習効果を、面接テストにおける成果に注目し比較検証したのである。被験者は、週 1 回 90 分の選択英語演習・半期 12 週を履修する 62 人の短期大学生である。全

て女性であり、28名が実験群で、34名が統制群に属した。人数に差があるのは、学生それぞれが特定の時間帯に履修したからである。つまり無作為に選ばれた被験者ではない。しかし事前に行った SLEP テスト、及び英語面接テストの結果において両グループの平均値に有意な差はなかった。

ストラテジー使用を確認するには様々な方法がある。しかし、それぞれ長所と短所があり、どれ一つ完璧なものはない。そこで、複数の調査方法を同時に使い、結果の信頼性と妥当性を高める統合的アプローチを実施した。まず、実験の前、後にそれぞれ口頭面接テストを行い、発話能力の変化を測定した。次にこのテストを録音してトランスクリプションを作成し、実際の発話におけるストラテジー使用を調査した。これに加え、発話量の変化、及び発話に含まれるエラーの変化も測定した。さらに被験者に会話を振り返らせ、プロトコール分析も実施した。最後に、これら全てのデータを、因子分析により構築した調査用紙 OCSI (Oral Communication Strategy Inventory) (Nakatani, 2006) で抽出した使用認識の結果と比較した。この調査用紙は、対話タスクにおける発話時の問題に対処する8つの方略因子と、聴解時における問題に対処する7つの方略因子で構成されている。以上のように、対話タスクにおける被験者の行動や認識を統合的に分析し、ストラテジー・トレーニングの効果を検証した。

結果として、面接テストの結果は実験群のみ有意に向上した。このグループは発話量も増えたが、対話におけるエラーの減少は統制群に比べ有意でなかった。しかし ANOVA で比較した結果、実際の CS の使用量は向上が見られた。特に、問題が起こった時の意味交渉や、対話を続け、談話を維持しスムーズに行うための方略使用は有意に向上した。また、テスト後に振り返ったプロトコールには、これらの方略を多く使用している報告があった。OCSI では、発話の問題に対処する方略として、意味交渉や談話を発展させるものだけでなく、情緒ストラテジーの使用も向上していた。一方、リスニングの問題に対処する問題としては、話者にスムーズに対応する方略のみに向上が見られた。これら、統合的アプローチによる分析は、データが複雑になるが結果の信頼性と妥当性を向上させるには必要なプロセスであった。

まとめとして、少人数の短期間の検証ではあるが、結果はメタ認知トレーニングにより CS の使用を意識させる教授法の成果を示唆するものであった。次の課題として、この指導の効果が長期的に持続するのか調べなければならない。また、性別、年齢、学力など異なる条件の被験者にも実施し効果を確かめる必要がある。また、発話エラーの改善がそれほど見られなかったことから、今後はどのように発話の正確さを向上させていけばよいのかが重要な研究課題となった。いずれにせよ、実際の学習者を目の前にした時、特定の学派の理論に縛られるのではなく、様々な CS を導入し、自ら選択する機会を与え、その認識を高めて発話能力の向上を目指すことが重要であると考えられる。

3. コラボレーションとしての CS 使用 (藤尾)

CS 使用を、母語話者 (NS)・非母語話者 (NNS) のコラボレーションという視点で捉える

と、従来の「学習者が持つリソースとコミュニカティブ・ゴールの落差を補うストラテジー」という解釈を超え、学習者が対話者のリソースをも利用してコミュニケーションを進めていける、新しい可能性を視野に入れることができる。また、CSの研究対象も、問題解決のためのCSに限定されず、会話を維持し、促進していくためのCSとして観察することが可能になる。本研究ではこうした視点に立ち、CSを「対話者が協調して会話を維持・促進していくために、繰り返し体系的に使用される言語上の方略」と定義し、L1のコミュニケーション理論(Wilkes-Gibbs, 1997)に基づいて分析を行った。

Wilkes-GibbsのCollaborative theoryでは、コミュニケーションを「話者個人の見解を対話者と共有する見解へと調整していくプロセス」と捉え、話者は発話(ターン)毎に、共有する知識や基盤(common ground)を見極め、広げていくと考えられている。このプロセスは、概念上、話者Aが情報を提示する「情報提示(presentation)の段階」と「双方が納得する理解に達するまで(acceptance)の段階」に分類される。筆者は、この理論にCS研究をあてはめると以下のように図示できると考えた。

	情報提示の段階	理解へ至る段階
問題が起きている状況	タイプ1 (問題解決)	タイプ1' (問題解決)
問題が起きていない状況	タイプ2 (情報調節)	タイプ3 (理解の提示/ 会話への関わり)

図1 CSの分類

タイプ1は、従来より研究されている、話者A(学習者)が情報提示の段階で発話上の問題に直面し、その問題を克服するために使用するCSである。タイプ1'は反対に、対話者Bが話者Aを理解できなかったことを示す、clarification request (CR) や confirmation check (CC) などのCSである。一方CSは、Long (1981)も指摘するように、問題解決のみならず、会話を維持し促進するためにも使用される。タイプ2は、話者Aが対話者の言語能力や背景知識に応じて、自らの情報量を調節し、対話者の理解を促進するために使用するCSである。また、問題の所在を示し解決するタイプ1'に対し、タイプ3は、対話者Bが理解を積極的に示し、不要な意味交渉を未然に防ぐCSである。これはまた、理解を示すだけでなく、会話への積極的な関わり(involve)にも関連するCSである。

こうした枠組みに基づき分析を行うため、イギリスに1年以上にわたって滞在する3名の日本人被験者とその対話者であるイギリス人3名、計6名の被験者による長期的調査を行った。これは、顕在的な問題が起きていない状況下で使用されるタイプ2及び3を観察・特定するためには、1回限りのインタビューより、同一の被験者から複数のデータを収集する方が望ましいからである。データ収集には triangulation の方法を取り、日本人被験者からは、1)

英語学習に関するアンケート, 2) Cloze テスト/TOEIC スコア, 3) 月に1度のNS との会話データ, 4) 会話の後, ビデオを見てのコメント(retrospection), 5) 研究者(藤尾)とのポスト・インタビュー, 6) イギリス生活でのダイアリー, 7) OCSI (Oral Communication Strategy Inventory) (Nakatani, 2006) を用いての, 会話への基本的アプローチに関するアンケート調査を収集し, イギリス人被験者からは, 上記3), 4), 5) を同様に収集した。分析は, CS の他, 発話時間 (floor-holding) や発話交替 (turn-taking) などの会話構造と, CS 使用に影響を与えると考えられる日本人被験者の言語能力(fluency)の変化を, 量的・質的双方から分析した。

その結果, タイプ1'に関しては, NS, NNS の差異よりも, 問題を引き起こす要因 (trigger) によって使用される CS が限定されること, また長期的変化としては, コミュニケーション上の問題 (breakdown の数) が激減するなどの量的変化はなかったが, 日本人被験者の CR 使用に質的な変化が観察された (後半の会話では, “What is in and out?” のように, 理解できない部分をより明確に特定していた)。タイプ2に関しては, paraphrase などの対話者の言語能力に配慮した CS と, 共有知識が少ない場合に, 相手の理解度に応じて情報調節を行うための CS の2種類に大別され, さらに後者は, ターン冒頭で使用され, ターンの構造に関わるグローバル・ストラテジー (相手の背景知識をチェックする CS など) と, ターンの途中で相手の理解度により情報を付加していくローカル・ストラテジー (exemplifying など) の2種類に分類された。タイプ2に関しては, 量・質ともに NS が NNS に比べ圧倒的に多くの CS を使用し, とりわけローカル・ストラテジーを用いての情報調節が顕著であった。時系列的変化としては, NS が初回の会話のみ, 通常の2倍以上の CS を使用していた。タイプ3は, really, yeah などのあいづち的な CS と, 対話者 B 自身の評価を示す assessment や, 相手の発話を引き取り, 会話を共同構築する co-construction などのより積極的な CS の2種類に大別され, NNS は後者がほぼ使用できないことが明らかになった。また, NS とのポスト・インタビューから, とりわけ初期の会話において, 日本人被験者は, タイプ3ストラテジーの使用 (理解の提示) が上手く行えず, NS が非常に苦勞していたこと, すなわち, 問題が顕在化していない部分での会話の引き取りにこそ最大の問題があることが明らかになった。

また, 後半の会話において, 日本人被験者の発話交替や OCSI など, コミュニケーションへの基本的なアプローチには変化が見られたにも関わらず, 言語操作を伴う CS 使用にはほぼ変化がなかったことは, より明示的な CS 指導の必要性を示唆していると考えられる。とりわけタイプ2は, 背景知識の共有が少ない異文化間コミュニケーションに不可欠な CS であり, タイプ3は, NNS が会話に積極的に関わり, NS と対等な立場でコミュニケーションを行うために不可欠な CS である。今後の CS 指導は, CS を問題解決のためだけでなく, 意味交渉やインタラクションという枠組みの中で指導していくことが期待される。

4. CS 指導が文法的な正確さに与える影響（鈴木）

4.1 TCS が EFL 学習者の言語発達に及ぼす影響

筆者は TCS 賛成の立場であるが、TCS 議論をより建設的にするにはその実証的根拠を示す必要がある。そこで、「タスク」、「第2言語習得」、及び「形式に対する注意」という3つの観点から、TCS が統語的正確さに及ぼす影響について以下で述べていきたい。

実証研究は、TCS が EFL 学習者の言語発達に及ぼす影響を調査するために2005年6月から7月にかけて行った。具体的には、関係節構文（RC）を使用した paraphrases の明示的指導が、日本人 EFL 学習者の発話の正確さに及ぼす影響を検証した。そのため、次の3点を研究課題として設定した。すなわち、1) RC に焦点を当てた明示的な「言い換え」の指導により、その使用頻度が高まるか、2) その指導により、発話の統語的正確さが向上するか、そして3) どのようなタイプのエラーが発話の統語的正確さに影響を及ぼしているか、である。

参加者は、日本人 EFL 学習者30名である。そのうち15名を実験群とし、残りの15名を統制群とした。実験群には、3週間（2回/週）に渡り、RC 構文を使用した paraphrases の明示的指導を施した。指導に使用した資料は、1) 視覚教材、及び2) paraphrases 使用に関するハンドアウト4枚である。また、出力練習として、絵描写タスクを行った。1回の処遇に要した時間は、1人当たり約45分間である。一方、統制群は一切の処遇を受けず、通常のコミュニカティブな授業を受けた。尚、両群の参加者において、RC 構文に関する先行知識、及び総合的な英語能力には有意差がないことを事前に確認した。

学習の成果は、口答による事前テスト、事後テスト、及びその2週間後に実施した遅延テストの発話データを数値化し、分析した。

4.2 結果と考察

研究課題1「言い換え」の使用頻度への影響

結果は、実験群が統制群よりも有意に RC 構文を使用した「言い換え」の使用頻度を向上させた [$F(2, 56) = 22.14, p < .01$]。さらに、遅延テストにおいてもその頻度を維持し続けたことが確認された。第1に、これは Poulisse and Schils (1989) が推奨する「分析的な方略」の使用を促すタスク（絵描写タスク）を発話練習において利用したことに起因すると考える。この集中的な出力により、学習者は、自信を持って発話することができるようになった。

第2に、本研究で使用した指導教材の効果が挙げられる。まず、「上位語の使用」という新しい概念を導入した。さらに、指導教材の最終段階では、個人の問題解決行動を言語化する活動を取り入れた。これらは、通常の学校教育における指導では用いられることが少ない。しかし、「上位語の使用」について強化され、自己の言語表出の際の問題を明確化した学習者は、RC 構文によって目標言語項目の特徴を特定化するプロセスを明示的に学習することができたと考える。よって、本研究で使用した指導教材が、RC 構文を用いた「言い換え」の有用性に対する参加者の意識を高揚させ、使用頻度の向上に繋がったと言える。

研究課題2 統語的正確さに与える影響

正確さの指標として、1 AS-Unit あたりのエラー総数をカウントした。結果として、全体的にエラー総数が増加した。これは、第2言語習得に関わる、形式に対する Attention (注意) への影響に起因すると考える。Schachter (1974) は、中国人及び日本人学習者は、自信を持って使用できる時のみ RC 構文を使用したと主張している。本研究の参加者は、自信を持って正しく使用できるわけではない場合でも、RC 構文の使用を強いられたため、全体的なエラーを増加させたと考えられる。さらに、Larsen-Freeman and Long (1991, p.275) は、従属節方略 (Clahsen, 1984) が最終習得段階において無効になることを示した。したがって、RC 構文の構築を含む、従属節の構成を伴う発話処理は、かなり遅い段階で習得されると言える。本研究の参加者は習得の準備ができていない RC 構文の使用を強いられ、形式に対する注意が下がり、エラーを増加させたと考えられる。

しかしながら、表1に示すように、実験群のエラー総数は、減少こそしなかったが、その増加が抑制されていることが分かる。

表1 Means and Standard Deviations for the Number of Errors per 1 AS-Unit

	Group CS (n=15)		Group NT (n=15)	
	M	SD	M	SD
pretest	1.08	0.36	1.30	0.40
posttest	1.22	0.53	1.54	0.48
delayed test	1.15	0.36	1.82	0.77

研究課題3 正確さの向上に影響を与える要因

全体的なエラーを4タイプ、つまり「形態素」、「語順」、「語の選択」、及び「語の脱落」に関するエラーに分類し、再分析した。その結果、形態素及び語の脱落のエラーが全体的なエラーの増加に影響を及ぼしていることが明らかになった。「形態素」に関するエラーの増加に関しては、参加者が形態素を十分に使用できるほど適切な習得段階に達していなかったことに起因すると考える。本研究で分析の対象とした形態素には、「屈折形態素」及び「派生形態素」を含んでいる。習得段階が比較的遅いと考えられている、「3人称単数現在の -s」や「品詞」に対する注意が下がったものと考えられる。

次に、「語の脱落」のエラーに関しては、適切な習得段階に達していなかったことが、一般的に、習得順序の遅い順に注意力が下がり、脱落が発生したと考える。ここで、脱落した語のうち、上位6項目の脱落順序を次に示す。

pronoun = be (copula) < be (auxiliary) < article (indefinite < definite)

この順序は、Shirahata (1988) が示す習得順序と一致するものである。つまり、発話処理に労力がかかる上に、習得の準備ができていない RC 構文の使用を強いられ、習得順序の遅い順に注意力が下がり、脱落のエラーを犯したと言える。

5. ミクロからマクロへのパラダイムシフト（岩井）

5.1 ミクロレベルのTCS研究

筆者は伝統的 CS 研究で重視されてきた学習者個人による問題解決型 CS に的を絞り TCS 議論を考えてきた。学習者個人という点に拘わってきたのは、TCS 議論の中心的課題が次の Skehan (1998)の指摘にあると考えられるからである—“a central issue [of teaching CSs] is whether the operation of such strategies of communication at a particular time to solve particular problems has *any implications for interlanguage change and development over time*” (p. 21, emphasis added).

この Skehan の指摘は、TCS 指導効果を CS 指導頻度や種類に求めるのではなく、学習者の中間言語体系そのものの変化に求めるべきであるという主張である。換言すれば、意味伝達にのみ重点が置かれた classroom pidgin (Seedhouse, 1999) 状態が容認される指導であっては不十分であるという指摘であり、筆者もこの考えに賛成である。なぜならば、認知的に意識されやすい方略使用そのものと異なり、宣言知識 (declarative knowledge) や操作知識 (procedural knowledge) といった言語知識の変化そのものが、CS 指導によって誘発されないのであれば、CS 指導は単なる L2 パフォーマンスのための訓練になりかねないからである。したがって、言語面の変化に CS 指導が効果的であることが示されなければ、日本のように即興性を必ずしも求められない EFL 環境、とりわけ中等教育段階の英語教育には CS 指導は容易には受け入れられない可能性が高いと言えよう。

そこで、Iwai (2006) では、語彙的問題に使われる CS に的を絞り、73名の大学生英語学習者を対象に CS 指導を行い、TCS 効果を検証した。収集データは 1) 発話内容 (message quality), 2) 発話処理速度 (response speed), 3) 使用方略 (CSs used), 4) 言語形態 (accuracy, fluency, complexity, types of functional and content words) の 4 つに数量化して定量分析を行った。その結果、学習者の発話に対する反応速度 (発話処理時間) の飛躍的な加速、内容語の増加、fluency の向上、そして相対的なメッセージの質向上といった好結果が得られた。反面、より言語的操作を伴う paraphrase (または circumlocution) 効果は一時的で、言語的正確さや複雑さへの効果は一時的か、あるいはまったく効果が得られなかった。さらに、好適な効果は熟達度の高い学習者に顕著であることも分かった。

これらの結果に基づき、Iwai (2006) では、CS 指導は学習者の既習言語知識を再構築 (restructuring) するのに役立つと同時に、問題の所在に対する気づき (awareness) を高めることや問題解決の概念処理 (conceptual processing) をよりスムーズにするなどの、特に言語の操作知識面の向上に期待が持てることを指摘した。一方、言語の新しい宣言知識が他の方法よりもより効果的に長期記憶に蓄積されるかどうかについてはなお不明な点が多く、さらに研究が必要であると結論づけた。さらに、CS 指導効果は、学習者の学習目的、動機、さらには熟達度とも関連が強いように思われ、そうした個人的な違いを明らかにすることも今後の研究に必要なだと考えられる。

5.2 ミクロレベルのTCS研究

以上で紹介した Iwai (2006)は、個人問題解決型 CS と言っても、どちらかと言えば学習者が実際の発話で遭遇するよりミクロ的（あるいはローカルな）問題と言えるだろう。しかし、こうした学習者の問題は語彙や文法の問題に留まらない。したがって、個人問題解決型 CS 研究にはマクロ的問題を念頭におくことも肝要である。それを試みたのが学習者の語用論能力について調査した研究である (e.g., Iwai, 2002; Iwai & Rinnert 2002; Iwai et al., 2006)。

語用論的問題に対処する個人問題解決型 CS が重要と考えている背景には理論面と実用面の2つの理由がある。理論的には、発話に伴うミクロ的問題とマクロ的問題に対処する方略の類似点と相違点を心理言語学的に解明する醍醐味が挙げられる。他方、実用面からは、現在の英語が置かれた状況に対応した英語教育のあり方を考えることに繋がると考えている。イデオロギー的論争はさておき、英語が実質的に国際的リンガフランカ (international lingua franca) であることは紛れもない事実であろう。そうした状況で、英語学習は母語話者の基準を学ぶだけでは済まされないことは多くの識者が指摘するところである (e.g., Smith & Forman, 1997)。しかし文化背景の異なる英語話者の語用論的基準をすべて学習することは困難であり、むしろどんな状況にも対応できる語用論的柔軟性 (pragmatic flexibility) を目指す指導の方が遙かに現実的であると言えるだろう。学習者に内在する伝達能力にこのような柔軟性を求めるとすれば、その中心を方略的能力が担うだろうことは想像に難くない。

こうした理論、実用の両面を念頭に、Iwai & Rinnert (2002)では、日、米、シンガポールの大学生に対して13の発話場面からなる、いわゆる Discourse Completion Test (DCT) の方法でアンケート調査を行った。依頼 (requests) に焦点を当てて収集データを分析した結果、米国、シンガポールの学生に比べて、日本人学習者の回答に直接的依頼 (direct requests)が多いこと、垣根表現 (hedges) や緩和表現 (softeners) が少ないことなどの特徴が分かった。Iwai (2002)では、従来のDCTを改良し、2つの場面 (complement responses と request refusals) に限定し、学習者に複数回答を求めることで、語用論的柔軟さを調査した。この研究でもっとも興味深い結果は、表現の豊かさが単に熟達度の高さのみによって決まらないということである。換言すれば、同じ言語能力であっても、高い方略的能力を有する学習者であれば、より多様な表現ができるであろうことを示唆している。さらに Iwai et al. (2006) では、学習者がどの程度発話上の文法的問題や語用論的問題に注意を払っているかを、日、中、韓、伊の4カ国のEFL学習者を対象に比較調査した。収集データを分析した結果、語用論的能力は学習者に与えられる学習環境によって大きく異なると思われる結果が得られた。

以上の実証研究はいずれもまだ探索段階であり、得られた結果は暫定的である。しかし、方略的言語の使用が言語能力の不足した初級、中級レベルの学習者のみならず、上級の学習者にも必要であるとするならば、文化や言語の複雑な要因が関係する語用論的側面にCSの概念を適応するという考えは、あながち的外れとは言えないであろう。

6 おわりに

本稿の最初に述べたように、CS 研究は異なる学派によって議論されてきた。本稿の4名のCSの捉え方も一枚岩ではない。しかし、そのことは、4名の研究目的までも異なることを意味するものではない。一方で言語使用に伴う話者間の交渉や協調なくして言語活動は成立しないし、他方で話者内部で行われる言語産出や言語処理なくして言語コミュニケーションは行えない。そのように考えると、Yule and Tarone (1997) が展開したような Pros vs. Cons の単純な二分法による TCS の議論はあまりに非生産的である。むしろ、両者は車の両輪と考え、補完的 (complementary) 関係と考えるほうが妥当であろう。本稿の4名が共同で本稿を執筆することにしたのもそのような理由からである (注参照)。

すでに明らかなように、本稿で紹介した実証研究は、対象も方法も異なっている。しかしそれらを重ね合わせると、少なくとも次の議論が今後の CS 研究、とりわけ TCS の議論には必要であることが浮かび上がってくる：

- 1) CS は学習のどの段階で指導すればよいのか (導入時の決定)。
- 2) どのような学習者に教えればよいのか (学習者の選定)。
- 3) どのように教えればよい (指導の方法)。

4) 他の方法よりもより効果的に外国語を学習する方法であるかどうか (他の方法との比較)。

導入時の決定について、例えば Dörnyei (1995) は早い段階からの導入に楽観的であるが、言うまでもなく、方略的能力は言語能力と完全に独立しているわけではない。貴重な言語学習の時間を割いてまでも CS 指導を行う価値があるのかどうか、慎重に検討する必要があるだろう。学習者の選定についても不明な点が多い。紙幅の関係からこれについて本稿では十分言及できなかったが、CS 使用や指導効果に個人差が大きいことは筆者4名がそれぞれの実証研究を通じて気づいている点である。なぜそのような違いが生じるのかについて CS 研究者は十分な英知を有しているわけではない。指導方法については、徐々にではあるが前進が見られ、すでに CS 指導の教材化やシラバス作りが行われている。しかし異なるタイプの学習者や学習環境に対応した教材やシラバスとなると、質・量ともとても十分とは言えない。これらの充実は単に教材を開発すればよい言うものではなく、Nakatani (2006) の OCSI のような調査ツールも含まれるべきで、今後の研究に期待される場所である。そうした延長線上に、CS を教えることが他の方法よりも効果的であるかどうかということについて、CS 研究者は意識しておく必要があるだろう。言語教育はすでに postmethod の時代に入ったと言われる (e.g., Kumaravadivelu, 2001)。この観点からすると、特定の学習者に、特定の場面で、特定の目的で CS を教えるといったより特化された CS 指導の方法を模索する努力も必要であろう。

社会のグローバル化に伴い、英語はすでに「外国語」ではなくなったと言えるのかもしれない。これまでの英語教育の目標が「自律学習者」を育てることにあつたとすれば、これからは「自律言語使用者」を育てることこそ急務とされる時代がやってくるのかもしれない。CS 研究の真価が問われるのは、まさにそのようなときであろう。

注

本稿は、筆者4名が共同で行った第45回 JACET 全国大会（関西外国語大学，2006年9月10日）のシンポジウムの発表原稿に修正加筆したものである。

参考文献

- Bialystok, E. (1990). *Communication strategies: A psychological analysis of second-language use*. Oxford: Basil Blackwell.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. Richards & R. Schmidt (Eds.), *Language and communication*. London: Longman, 2-27.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Clahsen, H. (1984). The acquisition of German word order: A test case for cognitive approaches to L2 development. In R. Andersen (Ed.), *Second language: A crosslinguistic perspective* (pp. 219-242). Rowley, Mass: Newbury House Publishers.
- Dörnyei, Z. (1995). On the teachability of communication strategies. *TESOL Quarterly*, 29, 55-85.
- Dörnyei, Z., & Scott, M. L. (1997). Communication strategies in a second language: definitions and taxonomies. *Language Learning*, 47, 173-210.
- Færch, C., & Kasper, G. (1983). Plans and strategies in foreign language communication. In Færch, C., & Kasper, G. (eds.), *Strategies in interlanguage communication* (pp. 20-60). London: Longman.
- Iwai, C. (2002). Strategic use of pragmalinguistic competence: Methodological and pedagogical implications for EFL Learners. *Asian English Studies*, 4, 5-23.
- Iwai, C. (2006). *Linguistic and pedagogical values of teaching communication strategies: Integrating the notion of communication strategies with studies of second language acquisition*. Unpublished doctoral dissertation, Hiroshima City University.
- Iwai, C., & Rinnert, C. (2002). Strategic solution of sociopragmatic problems in using world Englishes. *Proceedings of the 3rd Pan-Asian Conference at JALT 2001*, 881-887.
- Iwai, C., Rinnert, C., Yokoyama, T., Zamborlin, C., & Nogami, Y. (2006). Toward dynamic intercultural pragmatics for English as an international language1. *Proceedings of the 5th Annual JALT Pan-SIG Conference*. <http://www.jalt.org/pansig/2006/index.html>
- Kasper, G., & Kellerman, E. (Eds.). (1997). *Communication strategies: Psycholinguistic and sociolinguistic perspectives*. London: Longman.
- Kellerman, E. (1991). Compensatory strategies in second language research In R. Phillipson, E. Kellerman, L. Selinker, M. Sharwood Smith, & M. Swain (Eds.), *Foreign/second language pedagogy research* (pp. 142-161). Clevedon: Multilingual Matters.
- Kellerman, E. (1998). When words fail: From communication strategies to strategies for

- communication. In K. Malmkjær & J. Williams (Eds.), *Context in language learning and language understanding* (pp. 91-112). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kumaravadivelu, B. (2001). Toward a postmethod pedagogy. *TESOL Quarterly*, 35, 537-560.
- Larsen-Freeman, D., & Long, M. H. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman.
- Long, M. (1981). Questions in foreigner talk discourse. *Language Learning*, 31(1), 137-157.
- 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.
- Nakatani, Y. (2005). The effects of awareness-raising training on oral communication strategy use. *Modern Language Journal*, 89(1), 76-91.
- Nakatani, Y. (2006) Developing an oral communication strategy inventory. *Modern Language Journal*, 90(2), 151-168.
- Poullisse, N. (1990). *The use of compensatory strategies by Dutch learners of English*. Dordrent, Holland: Foris Publications.
- Poullisse, N., & Schils, E. (1989). The influence of task- and proficiency-related factors on the use of compensatory strategies: A quantitative analysis. *Language Learning*, 39, 15-48.
- Schachter, J. (1974). An error in error analysis. *Language Learning*, 24, 205-214.
- Seedhouse, P. (1999). Task-based interaction. *ELT Journal*, 53(3), 149-156.
- Shirahata, T. (1988). Grammatical morphemes by Japanese high school students (1). *JACET Bulletin*, 19, 83-102.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Smith, L. E., & Forman, M. L. (1997). *World Englishes 2000*. Honolulu, Hawaii: University of Hawaii.
- Tarone, E. (1977). Conscious communication strategies in interlanguage: A progress report. In H. Brown, C. Yorio, & R. Crymes (Eds.), *On TESOL 77: Teaching and learning English as a second language* (pp. 194-203). Washington, D.C.: TESOL.
- Tarone, E. (1981). Some thoughts on the notion of communication strategy. *TESOL Quarterly*, 15, 285-95.
- Wilkes-Gibbs, D. (1997). Studying language use as collaboration. In G. Kasper, and E. Kellerman (Eds.), *Strategies in interlanguage communication* (pp. 238-274). London: Longman.
- Yule, G., & Tarone, E. (1997). Investigating communication strategies in L2 reference: Pros and cons. In G. Kasper & E. Kellerman (Eds.), *Strategies in interlanguage communication* (pp. 17-30). London: Longman.