

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—

村上 かおり*

キーワード: NS-NNS インターアクション, NNS との接触経験, 意味交渉, 本当に意味のあるコミュニケーション, 理解能力

要 旨

本研究は、NS(母語話者)とNNS(非母語話者)とのインターアクションにおいて、NNSの発話を理解するのが困難な際にNS側が行う「意味交渉の方法」の頻度に、NS側のNNSとの接触経験が与える影響を調べる。具体的には、NNSとの接触経験の異なる四つのグループ(教育経験の長さの異なる日本語教師2グループ、日本語教師ではないが職務上NNSとの日本語での接触の多い人のグループ、通常NNSとの接触がほとんどない人のグループ)のNS12名に、NNSと1対1で双方向性インフォメーション・ギャップ・タスクを行ってもらい、その際のインターアクションにおけるNS側の「意味交渉の方法」5項目、すなわち「訂正」、「貢献・完成」、「精密化」、「確認チェック」、及び「明確化要求」の頻度について²検定及び残差分析を用いて分析した。その結果「意味交渉の方法」の頻度がもっとも高かったのは、日本語教師ではないがNNSとの日本語での接触の多い人のグループであり、これは、この人たちが職務のため普段からNNSと「本当に意味のあるコミュニケーション」をしているため「意味交渉」の方法に精通していたことを示唆していると考えられる。

このことから、NNSとの接触経験においてNS、とくに日本語教師は、「本当に意味のあるコミュニケーション」をすることが必要であるといえる。しかし一方で、NNSとの接触経験は、NNSのスピーチに対するNS側の「理解能力(comprehension competence)」を発達させ、またこれは時としてNS側の「ステレオタイプ化(stereotyping)」を誘発する可能性がある。そうすると「意味交渉」の機会が減少し、そしてここでインターアクションがNNSの第二言語習得を促進するという主張が事実であれば、これらは日本語教師の研修において考慮に入れられるべき点であると考えられる。

また、本研究で分析した「意味交渉の方法」の各項目の特徴についても言及する。

* MURAKAMI Kaori: 南山大学外国語学研究科日本語教育専攻(修士課程修了)、国際交流基金海外派遣日本語教育専門家(インドネシア・マナド教育大学)。

本稿は、1996年南山大学大学院外国語学研究科に提出した修士論文を縮小、また、筑波大学に於いて1996年5月26日に開催された平成8年度日本語教育学会春季大会で口頭研究発表したものに加筆修正したものである。

1. はじめに

本研究は、母語話者 (Native Speaker, 以下 NS) と非母語話者 (Non-native Speaker, 以下 NNS) とのインターアクションに関する一研究であり、NS 側が NNS の発話を理解するのが困難な際にどのような方法で「意味交渉」¹を行ってその問題を解決するかを調べることを目的とする。分析の観点は NS 側の NNS との接触経験で、これは NS が日本語教師かそうでないか、そうである場合には教育経験の長短によって、また日本語教師でない場合は NNS との接触経験が多いか少ないかによって、その問題解決のための「意味交渉」の方法が質的及び量的に異なるものと予想されるためである。具体的には NS と NNS とがタスクを実行する際のインターアクションにおいて、NS 側が行う「意味交渉の方法」の現われる頻度に、NS 側の NNS との接触経験が与える影響を調べる。

このような、NNS の発話の理解困難を解決するために NS 側が行う「意味交渉」を扱った研究は今までほとんどなされておらず、日本語に関してはまだ存在しないようだ。また、本研究のように NS と NNS との実際のインターアクションによるデータを基にした研究にいたっては、英語に関しても見当たらない。本研究によって、日本語での NS-NNS インターアクションにおける NNS のスピーチに対する NS 側の理解困難解決のための「意味交渉」に、NS 側の NNS との接触経験が質的及び量的に影響を与えるということが見出されれば、教師養成と現職教育についてよりよい日本語教育へのなんらかの示唆や有益な提言を導き出すことが可能であると考えられる。

2. 先行研究の概観

2-1. インプットと第二言語習得

NNS が第二言語を習得するためには、NS もしくは他の NNS などからのインプットが必要である。Krashen (1981, 1985, 1989) は、学習者はその現在の目標言語能力よりも少しだけ上の段階で、言語形式にではなく意味に焦点をあてて文脈などによって理解できる「理解可能なインプット (comprehensible input)」を受け取ることで、言語を習得するという「インプット仮説 (The Input Hypothesis)」を主張した。

¹ 「意味交渉 (negotiation of meaning)」という用語は、「交渉 (negotiation)」としても使用される。Pica (1994) によれば、「This term (negotiation: 筆者注) has been used to characterize the modification and restructuring of interaction that occurs when learners and their interlocutors anticipate, perceive, or experience difficulties in message comprehensibility. (p. 494) (この用語は、学習者とその会話の相手とが、メッセージの理解の困難を予期したり、認めたり、または経験したりする時に起こる、インターアクションの修正及び再構築の特徴を述べるために使用されている。: 筆者訳)」とされており、本稿では、この定義に従う。

これに対して Long (1981) は、NNS がインプットの理解に困難を来している時にインターアクションによって「意味交渉」を行い、それによって修正された²インプットが目標言語の習得にとって重要であるとした。

2-2. インターアクションと第二言語習得

Long (1981, 1983a, 1983b), Gass (1988) 及び Ellis, Tanaka and Yamazaki (1994) らは、第二言語習得に必要で十分な条件はインプットそのものではなく、NNS と NS との間で「意味交渉」が行われるインターアクションの際に起こる、修正されて、NNS にとって理解可能にされたインプットであると主張している。「意味交渉の方法」、すなわち NNS が NS から「理解可能なインプット」を引き出すための方法として、Long (1981), Scarcella and Higa (1981) は、確認チェック (confirmation checks), 他者反復 (other-repetitions), 明確化要求 (clarification requests) を挙げている。後に Long (1983a) は、これらをさらに広いカテゴリーでとらえ、(1) 会話におけるトラブルを避けるためのストラテジー (strategies), (2) トラブルが起きた場合に談話を修復するためのタクティクス (tactics), そして (3) トラブルを避けながら、かつトラブルを修復するためのストラテジーとタクティクス (strategies and tactics) と分類し直している。

Pica, Doughty and Young (1986), Pica, Young and Doughty (1987), Ellis, Tanaka and Yamazaki (1994) などは、インターアクションによる「意味交渉」の機会が理解を助けると主張している。そしてその理由として Ellis ら (1994) は、インターアクションは NNS が受けるインプットに対するコントロールを可能にし、理解を困難にしている問題を組織的に見分け、解決することができるようにするからであると述べている (p. 481)。

前述の Ellis ら (1994) においては、もしもインターアクションによる修正が言語習得を促進するとすれば、明確化要求、確認チェック、理解チェック (comprehension checks) の頻度が多くなるはずであると考え、研究を行っている。そしてその結果、インターアクションによる修正の機会を与えられた NNS と与えられなかった NNS の発話におけるこれらの頻度と理解度との間には統計的な関連があるとはいえず (p. 470), したがって修正の頻度そのものが理解及び習得に重要なのではないと述べている (p. 482)。

そして現在まで、インターアクションによる「意味交渉」によって修正されて理解可能にされたインプットが学習者を実際に新しい言語的要素の習得に導いているという明らかな調査結果は出ていない。

² 「修正(された)」という用語は、本稿では、“modified”及び“modification”の訳語として使用する。インプットの修正の種類は多様であるが、大きく分けて、(1) 実際の言語形式(語彙・文法など)の修正、(2) その言語形式がどのように提出されるか(速度・繰り返しなど)の修正、という二つの種類がある。

2-3. アウトプットと第二言語習得

以上のように、第二言語習得のためにはインプットとインターアクションとが必要であるという主張が多く、研究者たちによってなされている中で、学習者自身のアウトプットが言語習得に貢献すると考える研究者も現われた。Krashen (1989) は、後述する「アウトプット仮説」に対する反論の中で、アウトプットは会話を通して学習者により多くの「理解可能なインプット」を与えることによって言語習得に貢献するとし、「アウトプット仮説」は、(1)「アウトプット+訂正」、(2) 理解可能なアウトプット、の二つの形式に分けられるとしている (p. 456)。

まず「アウトプット+訂正」とは、学習者が規則や項目を実際に使ってみて、他の話者から受けた訂正によって、それが正しいかどうかを確かめるというものである。Schachter (1986) によれば、学習者のアウトプットが NS が理解するのには何らかの形で不成功であったことを示すフィードバックはネガティブ・インプットと呼ばれるが、それには大別して二種類のものがあり、訂正による直接的なものと、確認チェック、明確化要求、理解失敗などによる間接的なものとの二通りである。そしてこれらは全体として一つの連続体をなしており、一方の端に明示的な訂正、もう一方の端に NNS の発話が理解できなかったという単なる表示があり、そしてその間に、確認チェック、明確化要求などが存在すると、Schachter は考えている。

Swain (1985) は、アウトプットには、「理解可能なインプット」から独立した第二言語習得のための役割があると主張している。つまり、NS と同程度の文法力を得るため NNS には言語の意味ある使用をする機会が必要であり、アウトプットは NNS にその機会を与えるというのである。コミュニケーションに問題が起こった際に、NNS は NS からネガティブ・インプットを受けて、自分のアウトプットをより正確で筋の通った、適切なものにする必要に迫られる。Swain はこれを「理解可能なアウトプット仮説 (The Comprehensible Output Hypothesis)」と名付けた。なおこの場合の「理解可能な」とは、聞き手である NS にとって、NNS の発話が理解可能だということである。

そしてさらに Swain and Lapkin (1995) において「学習者は、言語を産出することによって、彼らが知らないことや部分的にしか知らないことに気付くことを要求されるのかもしれない。そしてそれが、知識のずれを埋めるために入手できるデータつまりインプットを統語的に分析する引き金となるか、または内在している言語的資料の分析の引き金となるのかもしれない (p. 375)」としている。つまり学習者は自分の言語上の問題に気がつくこと (noticing) によってそのアウトプットを修正するように追い込まれ、その過程において統語的処理によって修正されたアウトプットを産出する。これが第二言語習得の過程の一部であると考えられるとしている。

そして先の Swain (1985) を検証するためにいくつかの研究がなされている。Pica (1988) は、NS が NNS の発話を理解することが困難であるというシグナルを出した際に、NNS がそのア

アウトプットをどのように修正するかを、特に明確化要求、確認チェックによる交渉に焦点を当てて調べた。そして明確化要求と確認チェックとは、NNS から、より文法的に修正されたアウトプットを導き出すことを見出したが、Hatch (1978, 1983), Schachter (1986), Swain (1985) の理論とは異なり、NNS は確かにアウトプットをより正しいものに修正するが、このような修正の頻度は比較的 low、それよりも NNS が修正しようとしている間に NS の方で修正をしてしまうので、NNS 自身で修正する必要はあまりなかったという結果を得ている。

また、Pica, Holliday, Lewis, and Morgenthaler (1989) は、NNS の発話が理解できない時に NS が発したシグナルの種類とタスクの種類とによって NNS の反応の種類と頻度とがどのように異なるかを調べた。このうちシグナルの種類とは、明確化要求か、確認チェックまたは繰り返しのためのモデルかである。これらのシグナルによる「意味交渉」の結果、NNS は、確認チェックや繰り返しを求められた時よりも明確化要求に対してアウトプットを意味的または形態・統語的に修正した。これについて Pica らは、明確化要求は NNS への open signal となり、どのようにコミュニケーションの問題を解決するかは NNS に任されるが、一方、確認チェックや繰り返しは NNS が意味しようとしたことを NS がいってしまうことになるので、その結果 NNS がアウトプットを修正する機会を失ってしまうのであろうとしている。

しかし、このような「押し出されたアウトプット (pushed output, Swain 1985)」が新しい言語要素習得を促進するのかどうかはいまだ不明である。

2-4. 理解度となじみ深さ

Long (1981, 1983a) によると NS は NNS とコミュニケーションする時に、発話の長さを短くし、統語的にも容易にし、慣用句を避けるなど、簡易化された言語のパラエティエーを使用するが、この時非文法的な発話が現われるのは、以下の条件のうち二つ以上があてはまる場合である。その条件とは、(1) NNS の第二言語能力が非常に低い、(2) NS が NNS よりも高い地位にいると考えている、(3) NS に、フェリナー・トーク (Foreigner Talk, 以下 FT) の経験がかなりある、(4) 自発的な会話である、の4点である。つまり NS 側の FT 使用の経験も NS の発話に影響を与えているというのである。

Pica and Long (1986) は、ある一つのクラスについて、そのクラスをいつも担当している、教育経験のある教師が教えた場合と、教育経験はあるがそのクラスを教えるのは初めての教師が教えた場合と、教育経験がなく、そのクラスを教えるのも初めての教師が教えた場合との、3通りの場合を比較した。そして教育経験のある教師でも初めて教える学習者に対しては未経験の教師と同じように確認チェックや明確化要求を多用したという結果を得ている。これは学習者に対するなじみのなさ (unfamiliarity) を反映するものであり、つまり NNS の発話に対する理解度は経験ではなくなじみ深さ (familiarity) によって促進されると述べている。

Varonis and Gass (1982) は、NS と NNS との会話において NS から FT を引き出すのは、NNS の発話の文法性、発音、語彙、流暢さ、話題についてのなじみ深さ、ある特定の NNS に対するなじみ深さ、NNS の母語に対するなじみ深さなどさまざまな要因が複雑に関連したものであるが、中でも重要なのは NNS の発話が「全体的に」NS にとって理解できるものであるかどうかであるとしている。

そしてそれに続けて Gass and Varonis (1984) では、上述の要因の中の「なじみ深さ」に関連したものを発展させ、(1) 話題についてのなじみ深さ、(2) NNS のスピーチに対する一般的ななじみ深さ、(3) ある特定の言語を第一言語とする NNS のアクセントに対するなじみ深さ、(4) ある特定の NNS に対するなじみ深さ、の 4 点について、これらの要因がそれぞれ単独でまたは相互に作用し合って、NS 側の NNS のスピーチの理解に貢献するであろうという仮説を検証した。そしてその結果、(1) の話題についてのなじみ深さがもっとも重要であるが、(2) の NNS のスピーチに対する一般的ななじみ深さ、(3) のある特定の言語を第一言語とする NNS のアクセントに対するなじみ深さ、(4) のある特定の NNS に対するなじみ深さの、これらすべてが NNS のスピーチに対する NS の理解を促進する要因であるという結果を得ている。

この Gass and Varonis (1984) の「ある特定の言語を第一言語とする NNS のアクセントに対するなじみ深さが、NNS のスピーチに対する NS の理解度を促進する」という点については、Murphey (1989) も同様の見解を示している。彼は「NNS からのインプットを多く受けることによって NNS のスピーチを理解できるようになっていく過程において、NS は NNS のスピーチに対する『理解能力 (comprehension competence)』を身につけていくようである (p. 114)」と述べている。

3. 調査の方法とデータ分析

3-1. 被 験 者

3-1-1. 日本語母語話者 (NS)

NS の被験者は、全部で 12 名、すべて女性である。この 12 名は、3 名ずつ、下記の四つのグループに分けられた。

グループ A: A1, A2, A3 の 3 名。教育経験の長い(25 年以上、平均 30.3 年)日本語教師

グループ B: B1, B2, B3 の 3 名。グループ A と比較すると、あまり教育経験の長くない(5~10 年、平均 7.7 年)日本語教師

グループ C: C1, C2, C3 の 3 名。日本語教師ではないが、NNS との日本語での接触の多い人(南山大学外国人留学生別科職員 2 名及びある日本語学校の職員 1 名。平均勤務年数 8.8 年)

グループD: D1, D2, D3 の3名。グループA~C のいずれにもあてはまらない人。通常、NNS との接触はほとんどない³。

3-1-2. 日本語非母語話者 (NNS)

英語母語話者の女性1名。日本語能力検定2級を保持しており、本調査実施直前に行ったACTFLの会話の技能テストにおける判定は、上級(Advanced)であった。

3-2. 録音調査の内容と方法

3-2-1. タ ス ク

NNS と、12名のNSのうち1名ずつとが1対1でタスクを行った。つまりNNSは同種のタスクを12回行ったことになる。タスクの時間は15分間である。なお1回のタスク(15分間)を、以下、「セッション」と呼ぶこととする⁴。

行ったタスクは双方向性のインフォメーション・ギャップ・タスクである。NSとNNSとはそれぞれ1枚の絵を渡される。それぞれの絵はよく似ているが、細かいところが少しずつ異なる。NSとNNSとは背中合わせに座ってお互いの絵がみえないようにして、自分の絵を説明したりお互いに相手の絵について質問したりして、異なる部分を探す。

なお、NNSが同種のタスクを12回繰り返すことによる学習効果による影響をコントロールするため、12回のセッションでは毎回全て異なる絵を使用し、また、NNSとタスクを行うNSの順番についても、同じグループ(グループA~グループD)のNSとのセッションができるだけばらばらになるように設定した。

3-2-2. 録音調査の方法と手順

NSとNNSとが入室後、12回ともすべて同じ指示が筆者によって読まれ、各NSとNNSとはタスクを行った。すべての録音調査終了後、すべての録音テープは筆者によって文字化され、その後もう1名のNSによって録音テープと文字化した原稿との照合が行われた。そして筆者の文字化したものと異なる部分がある場合は筆者がもう一度録音テープを聞き直して確認し、間違っていれば訂正した。

³ 以下、NSのA1を「A1」、NSのB3を「B3」のように表わすこととする。

⁴ たとえば、NNSとA1とがタスクを行ったセッションを「セッションA1」、NNSとB3とがタスクを行ったセッションを「セッションB3」のように表わすこととする。

3-3. データの分析方法

3-3-1. 分析項目

NS と NNS とが、タスクを行う際のインターアクションにおいて、タスクの実行のために NS 側が行う「意味交渉の方法」の現われる頻度に注目して分析する。分析する項目は、次の 5 項目とする。

(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。

(a) 訂正 (error corrections): 言語形式及び内容に関して不適切な、NNS のいいまわしを NS が訂正する。(例 1) のように明示的なものも、(例 2) のように明示的でないものも含む。

(例 1) NS: あぐらってご存じですか。

NNS: あぶら。

NS: あぐら。

NNS: あぐら。(セッション D3)

(例 2) NNS: 彼は走ってい、走っているそうですね。

NS: そうですね、走ってますね。

NNS: 走っています、そうです、はい。(セッション C2)

(b) 貢献・完成 (contributors/completions): NNS が適当な語彙や表現を探せないでいる時に、NS がその言葉を予想して、NNS の発話を引き取って、代わりに発話して完成させる。これには、NNS が援助を明らかに求めている場合(例 3)と、明らかに求めてはいない場合(例 4)とがある。また、その貢献・完成が成功した場合、つまり、NNS の意図したものだった場合(例 5)も、不成功だった場合、つまり、NNS の意図したものではなかった場合(例 6)も含める。

(例 3) NNS: ああ、木、木の、何、木の下のところはなんと言いますか、枝の下に、

NS: はい。

NNS: 太い、あー、ところはなんと言いますか。

NS: 幹ですか。

NNS: 幹。

NS: 木の幹。

NNS: 幹。

NS: はい。(セッション B3)

(例 4) NNS: 本の、あ、正面じゃなくて、本の、

NS: ああ、背表紙? 本の背中?

NNS: あ、はい、そうです。(セッション B1)

(例 5) NS: あ、これも泥棒か? 泥棒でしょうか?

NNS: あー、泥棒じゃないんだけど、ただ、

NS: ああ、いたずら?

NNS: うん、いたずらっ子。(セッション A2)

- (例 6) NNS: そして、あ、電気とかは、
 NS: うん、明るいんです。
 NNS: 明るくない、そんなに明るくない。
 NS: 明るくない。
 NNS: でも平和な、
 NS: 暗い。
 NNS: うん、
 NS: ああ、そうなんですか。
 NNS: 感じです。(セッション A1)

(c) 精密化 (elaborations): NNS の発話(質問も含む)に対して、NS が情報を付け加えた形で繰り返したり、完成させたりする(例 7)。または、NNS に情報を付け加えさせようとして質問する場合(例 8)も含む。

- (例 7) NNS: あー、箱は、ふたつあります。
 NS: 箱がふたつあります。
 NNS: はい。
 NS: そのひとつひとつ、それぞれに、
 NNS: はい。
 NS: バナナと、多分りんごかな?
 NNS: ありんごですか。(セッション B2)

- (例 8) NNS: その、あ、黒い髪の毛の女の人の、ちょっと、あー、後ろ、右の方に、
 NS: はい。
 NNS: もう、ひとりの、
 NS: ああ。
 NNS: 男の人が、
 NS: ああいますいます。
 NNS: うん。
 NS: 帽子をかぶってますか。
 NNS: はい。(セッション C2)

(d) 確認チェック (confirmation checks): NNS の発話を NS が正しく理解しているかどうかを、NS が NNS に確認する。NNS の発話があいまいであったものを、NS 自身が言うことによって、確認チェックする(例 9)。または、NS が、NNS の発話の全部または一部分を繰り返して、NNS の発話に対する自分の理解を確認するための質問の形をとることもある(例 10)。

- (例 9) NS: そしてー、クッションが 3 枚。
 NNS: はい。
 NS: ある?
 NNS: はい、あります。(セッション C1)
- (例 10) NS: あの、ドアに、入り口のドアに窓がありますか。
 NNS: はい、

NS: ああ,
 NNS: ふたつあります.
 NS: 窓がふたつあります?
 NNS: ドアも, ふたつあります.
 NS: ドアもふたつあります?
 NNS: はい. (セッション B1)

- (e) 明確化要求 (clarification requests): NS が, NNS の発話を明確に理解できない時やよく聞こえない時に, NNS に発話を明確にするよう要求する. ひとつの文になっている場合 (例 11) と, ただ聞き返すだけの場合 (例 12) とがある.

(例 11) NNS: でその, あの一, 年寄り, の男の人, そのおじいさん,

NS: はい, あ, まん,
 NNS: は, あ一, 髪の毛はし, 白, 白っぽいですね.
 NS: と, おじいさん, どのおじいさんかな?
 NNS: ああ,
 NS: ん?
 NNS: バスストップ, 停留所に,
 NS: あ待ってる, そうそう, は, 白いですね.
 NNS: はい. (セッション C2)

(例 12) NS: 普通の鍋ですか.

NNS: ああ, 違います. うーん, カバーが, あります.
 NS: 何?
 NNS: あ, カ, カバー.
 NS: あ, 蓋がある?
 NNS: 蓋がある. (セッション A3)

3-3-2. 目的

本研究の目的は, タスク実行のための NS-NNS インターアクションにおいて, NNS のスピーチに対する NS 側の理解困難の解決のために NS 側が行う「意味交渉の方法」の現われる頻度に, NS 側の NNS との接触経験が与える影響を調べることである.

3-3-3. 統計上の処理

3-3-1. で述べた「意味交渉の方法」の五つの分析項目の現われた頻度を, 12 のセッションそれぞれについて数えた. そして, 3-2-2. で録音テープと文字化したものとの照合をしてもらった NS に, 今度はこれらの項目すべてについてチェックをしてもらい, 筆者の独断で項目の判断をしていないことを確認した. 本研究ではこのようにして得られた「意味交渉の方法」の頻度について, 以下のような統計的手法を使用して検定した.

- (1) 四つのグループ間で全体的にみて, 使用した「意味交渉の方法」の項目の頻度に偏りがあ

表 1 各グループの「意味交渉の方法」使用頻度

グループ	A	B	C	D	合 計
意味交渉の方法	頻度(回)	頻度(回)	頻度(回)	頻度(回)	頻度(回)
訂 正	10	6	8	6	30
貢 献・完 成	26	24	32	19	101
精 密 化	18	4	29	2	43
確認チェック	76	116	89	82	363
明確化要求	15	7	8	10	30
合 計	125	157	166	119	567

表 2 残差の一覧表

グループ 意味交渉の方法	A	B	C	D
訂 正	1.532 ns	-0.967 ns	-0.323 ns	-0.137 ns
貢 献・完 成	0.989 ns	-0.973 ns	0.586 ns	-0.592 ns
精 密 化	-0.566 ns	-2.803**	5.721**	-2.736**
確認チェック	-0.850 ns	3.028**	-3.322**	1.249 ns
明確化要求	-0.730 ns	-0.548 ns	-0.323 ns	1.706†

** : $p < 0.01$, * : $p < 0.05$, † : $p < 0.10$, ns : not significant.

るかどうかをみるために、 χ^2 検定⁵を行う。

(2) (1)の結果、グループ間の頻度の偏りが統計的に有意であれば、どのグループのどの項目がこの有意性に貢献したのかを判定するため、残差分析⁶を行う。

4. 結 果

表1は、録音調査の結果得られた、各グループがそれぞれ使用した「意味交渉の方法」の項目の頻度数を示したものであり、それをグラフに表わしたものが図1である。これらより、全項目の合計が多い順に、グループC→グループB→グループA→グループDとなっていることがわかる。そしてこれを各項目ごとに分けて表わしたものが図2である。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」を多く使用している。グループ間の比較をする

⁵ χ^2 検定において対象となるのは度数(頻度)であり、本研究では、この χ^2 検定の応用法の一つである「独立性の検定」を行う。これは、ある独立したN個の標本における、測定された度数(頻度)と期待される度数(頻度)を対比させて、この二つの変数が統計的に独立しているかどうかを検定するものである(山内 1987; 町田 1995を参照)。

⁶ 残差分析とは、一般に $i \times j$ の集計表において χ^2 検定の結果が有意であった場合に、どのセルが、この有意性に貢献したのかを判定する方法である(田中・山際 1989: 262-263)。

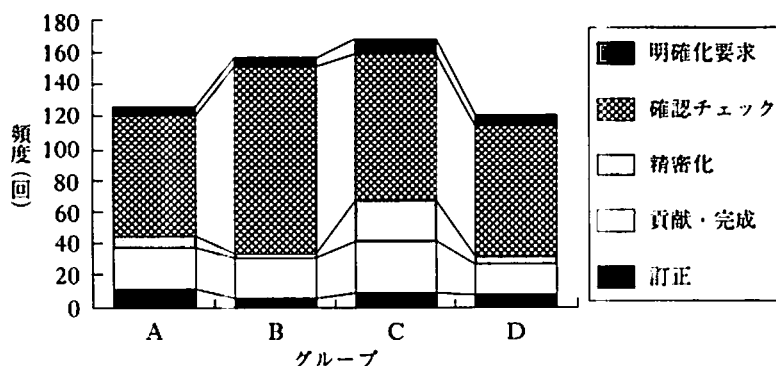


図 1 各グループの「意味交渉の方法」使用頻度

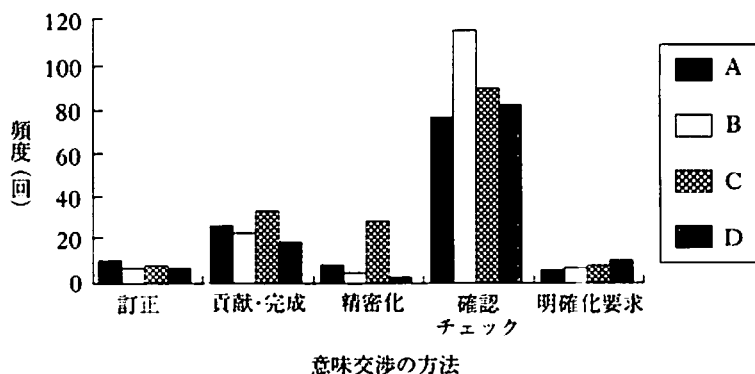


図 2 各グループの「意味交渉の方法」項目別使用頻度

と、グループ C における「精密化」、またグループ B における「確認チェック」の頻度が他グループと比べてとくに高く、逆にグループ B とグループ D における「精密化」及びグループ C における「確認チェック」の頻度が、割合としては低いといえそうである。「訂正」、「貢献・完成」、「明確化要求」についてはグループ間で比較した場合にめだつ特徴はあまりないようである。

次に、以上のことを統計的に確かめる。まず四つのグループ間で全体的にみて、使用した「意味交渉の方法」の頻度数に偏りがあるかどうかをみるために χ^2 検定を行った。その結果、頻度数には統計的に有意な偏りがあることがわかった ($\chi^2(12)=45.11$, 1% 水準)。そこで、どのグループのどの項目がこの有意性に貢献したのかを判定するため、残差分析を行った。その結果、表 2 にみられるように、グループ C における「精密化」とグループ B における「確認チェック」との出現頻度が有意(1% 水準)でやはり期待値よりも高いということがいえる。そして逆に、グ

グループ B の「精密化」とグループ C の「確認チェック」、そしてグループ D の「精密化」の出現頻度が有意(1% 水準)で期待値よりも低いという結果が出た。またグループ D の「明確化要求」については、期待値よりも出現頻度が高い傾向にあるという結果になった。

5. 考 察

5-1. 項目の属性

本研究で分析した「意味交渉の方法」の各項目について言及する。

第一の項目は「訂正」であるが、この項目は出現頻度が低かった。これはつまり、会話の参加者がタスクを実行するために意味に焦点をおいてインターアクションしている時には、言語形式のエラー、たとえば文法のエラーなどよりも、お互いの発話の内容を理解することがより重要となり、そのため NS にとって NNS の発話の内容が理解可能である限り、エラーがあったとしてもそれをあえて訂正する必要を NS が感じなかったということなのであろう。すなわち、「訂正」をしなくてもタスクを進めていく上での支障はないということであろう。これは、Brock ら (1986) の研究の「NNS の語彙のエラーについては明確化をする必要があるので NS は NNS にネガティブ・インプットを与えるが、形態・統語のエラーについてはコミュニケーションの上での重要性が低いのでネガティブ・インプットは与えられず、それよりも、談話の中心となる流れが維持される」という結果とも一致しているといえよう。

他に、この項目「訂正」の出現頻度の低さの理由の一つとして考えられることは、ほとんどの NS (12 名中 10 名) が、この NNS とは調査時に初対面であり、初対面でなかった 2 名の NS についても既知であるという程度の親しさであったために、Day ら (1984) がいうところの社会的制約 (social constraint, pp. 32-33) が働いたのではないかということである。つまり、初対面の人と話している時にはその相手の発話にたとえエラーがあったとしても、それを訂正することは相手の「顔をつぶす」ことになるので避けられたのだという可能性がある。

このように考えると、「訂正」はタスクを進めていくために直接的な貢献はしていないようであるが、第二の項目である「貢献・完成」と第三の項目である「精密化」とは、NNS と「協力して」タスクを進めていくために NS が行う「意味交渉の方法」であると考えられる。そしてこの二つの項目、「貢献・完成」と「精密化」との相違点は、後者が NNS の発話をもとにして、NS がそれにさらに情報を付け加える形で現われるのに対し、前者は NNS がいいたいのはいくということであろうと NS が予想して、NNS からまだその情報が出ないうちに NS の方でその情報を提示するところにある。

第四の項目である「確認チェック」と第五の項目である「明確化要求」とは共に、NNS の発話に対する NS の理解が十分でない場合に用いられるものである。この 2 項目は Long (1983a)

では「トラブルが起きた場合に談話を修復するためのタクティクス」に含まれている。「確認チェック」の場合には、NS 側には自分なりの理解があるのだが、ただその理解が正しいかどうかははっきりしないのでそれを明らかにするために「確認チェック」をするものと考えられる。一方「明確化要求」は、open question の形を取ることが多い。つまり前述の「確認チェック」の場合には、NS には自分なりの理解があった上でそれが正しいかどうかを NNS に確認するわけであるから、NNS 側の反応としては、「はい」または「いいえ」で事足りてしまう場合もある。しかし逆に「明確化要求」の場合には NS 側にはこれといった理解がないまま、NNS の発話をもう一度、要求するわけである。次の例をみていただきたい。

(例 13)

- NS: そしたら、
 NNS: でその、あー、年寄り、の男の人、そのおじいさん、
 NS: はい、あ、まん、
 NNS: は、あー、髪の毛はし、白、白っぽいですね。
 NS: と、おじいさん、どこのおじいさんかな?
 NNS: ああ、
 NS: ん?
 NNS: バスストップ、停留所に、
 NS: あ待ってる、そうそう、は、白いですね。
 NNS: はい。(セッション C2)

この(例 13)において NS は、下線部「おじいさん、どこのおじいさんかな?」によって「明確化要求」をしている。これに対して NNS は「バスストップ、停留所に」と、そのおじいさんの居場所をいわなければならない状況になっている。しかし、ここでもし NS が、たとえば「停留所にいるおじいさんのことですか」と「確認チェック」をしていたとしたら、NNS は「はい」というだけでよかったはずである。すなわち、NS が NNS の発話をまったく理解できない場合には「明確化要求」、ある程度理解できたら「確認チェック」という連続体になっていると考えることができるのではないだろうか。

5-2. 各グループの NS の風性

次にグループ間の相違であるが、「意味交渉の方法」の頻度がいちばん高いのはグループ C であった。グループ C とは、日本語教師ではないが NNS との日本語での接触の多い人のグループである。グループ C の人達は、外国人留学生と事務的な面で関わるというその職務上、普段から NNS と日本語で「本当に意味のあるコミュニケーション」をする必要がある。事務的な手続きなどの場合のコミュニケーションに誤解や間違いなどがあつたりしては、後で大きな問題を招きかねない。したがってそのような場面では NS は、相手の NNS のいつていることを正しく

理解し、また相手にも正しく理解してもらう必要に迫られる。このような「意味のあるコミュニケーション」の経験は、日本語教師の教室内での NNS とのコミュニケーションの経験とは異なり、グループ C の人たちのように「本当の意味のあるコミュニケーション」をしようとすると、「意味交渉の方法」の使用頻度が高くなるのではないだろうか。

また「貢献・完成」と「精密化」の使用頻度の合計を各グループで算出すると、グループ A が 34 回、グループ B が 28 回、グループ D が 21 回であるのに対し、グループ C では 61 回と、その頻度が格段に高くなっている。5-1. で述べたように「貢献・完成」及び「精密化」が、協力してタスクを実行していくために NS が行う「意味交渉の方法」であるとすれば、これらの頻度がいちばん高いグループ C では、この「協力」の程度もいちばん高いということを示唆していると考えられる。

ところがグループ D では「意味交渉の方法」の使用頻度が低い。この頻度の低さは、NNS との接触経験の少なさ、つまり「なじみのなさ (unfamiliarity)」が影響して、どうすれば「意味交渉」ができるのかわからなかったためと思われる。

一方グループ A では、「意味交渉の方法」の合計頻度がグループ D に次いで低くなっている。グループ A は教育経験の長い日本語教師のグループであるが、この頻度の低さの理由としては次のようなことが考えられる。つまりグループ A の人たちは NNS との日本語での接触経験が長く、NNS の発話が不完全である場合でも、NNS がいおうとしていることを理解する能力、すなわち “comprehension competence (理解能力)” (Murphey 1989: 112) を発達させてきたのであろう。そしてまたそのことを NS 自身も自覚していて、NNS の不完全な発話を自分は理解できると感じており、そのため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という可能性がある (Tim Murphey, 私信)。また言い換えれば、NS が「理解している」と思っている「NNS がいおうとしていること」は、NNS の発話の意図を、NS が “stereotyping (ステレオタイピング)” (NNS の発話がたとえ不完全であっても、NNS がいおうとしていることを、NS が今までの NNS との接触経験から推測・判断してしまうこと) (Tim Murphey, 私信) した結果であるとも考えられる。ここで、インターアクションが第二言語習得を促進するという主張 (Long 1981, 1983a, 1983b; Pica et al. 1986; Pica et al. 1987; Gass 1988; Ellis et al. 1994) や、NNS のアウトプットが不完全なものである場合に、それを NNS 自身が修正することが第二言語習得を促進するという主張 (Swain 1985; Schachter 1986; Pica 1988; Pica et al. 1989; Swain and Lapin 1995) が真実であるとすれば、この “stereotyping” は NNS の第二言語習得の機会を減少させている可能性があり、もしそうであるとしたらこれはあまり望ましいことではない。

そしてグループ B は、「確認チェック」の使用頻度が高い。これは、タスクを実行していく過程において、NNS の発話をきちんきちんとその都度確認していくことが必要であると考えてい

た結果であると考えられる。

しかしここでみられるグループ A とグループ B との違いは、教育経験の長さの違いに起因するものであると同時に、個人の性格に起因するものである可能性があることも指摘しておきたい。

6. 日本語教育への示唆

5-2. で述べたように NNS との接触経験は、NNS のスピーチに対する NS 側の “comprehension competence” を発達させるものと考えられる。したがってこれから日本語教師になろうとしている人は、実際に教壇に立つ前から NNS との接触経験を重ねて NNS との「意味交渉」を体験し、その量を増やすようにしていくことが重要であると考えられる。一方、もう教壇に立っている教師は、インターアクションが NNS の第二言語習得を促進している可能性があるということを常に心に留めて意識的に「意味交渉」を行うようにして、せっかくの経験が “stereotyping” を引き起こすことのないようにしたいものである。そしていずれの場合にも、NNS との接触において NS は「本当に意味のあるコミュニケーション」をすることが重要である。

7. 今後の課題

7-1. 本調査の問題点と今後の課題

本研究では、1名の NNS が同種のタスクを 12 回行ったためタスクの実行の仕方に慣れて、あとのセッションになるほど要領がよくなったり自信が出てきたりという学習効果が現われているかもしれない。しかし本稿 3-2-1. でも述べた通り、12 回のセッションでは毎回全て異なる絵を使用し、またセッションを組む際に同じグループの NS とのセッションが連続せずばらばらになるように留意したので、この問題はコントロールされたものと考えたい。またセッションの度に異なる絵を使用したため絵の違いを探し出す難易度が絵によって異なった可能性があり、これが「意味交渉の方法」の頻度に影響を与えたということも考えられる。しかし絵の難易度や NS 側の NNS との接触経験による影響とは、「相互作用」として働いたと考えるのが妥当であろう。

さらに今回の調査では日本語能力が比較的高いある 1 名の NNS に協力してもらったが、同レベルの学習者であればいつも同じような結果が得られるのか、そしてまた中級レベルや初級レベルの学習者ではどうなるのかについての調査も機会をあらためて行いたい。そして調査全体の方法であるが、今回はタスクをするというどちらかといえば人工的な状態でのデータ収集であった

が、今後、自然で自発的な会話などの状況での調査を行う必要がある。またそれと同時に、NNS-NNS インターアクション及び基準データとしての NS-NS インターアクションにおける「意味交渉」の調査も今後の課題としたい。

いずれにしても本調査で得られた結果は、あくまでも各グループ3名ずつ、12名のNSと、1名のNNSとがタスクを行った際の、それぞれ15分間のインターアクションから得られたデータを総合したもので、この結果を広く一般化することは早計である。

7-2. NS-NNS インターアクションと「意味交渉」

本研究ではNSとNNSとが実際にタスクを行う際のインターアクションから「意味交渉」を分析した。そしてその結果、インターアクションをすることによって、NNS側だけでなくNS側にもNNSと「意味交渉」をする機会が与えられ、NNSのスピーチに対するNSの理解の度合いが増している、すなわち“comprehension competence”の育成につながっているということが考えられる。つまりインターアクションの機会がNNSの第二言語習得を促進するという主張について同じことが、逆に、NS側のNNSのスピーチに対する理解能力の促進についてもいうことができるのかもしれない。すなわち、NSとNNSとのインターアクションにおける「意味交渉」の機会は、NNS側のみでなくNS側にとっても、お互いの理解を高めるために有効であるといえそうである。

しかし、NSとNNSとのインターアクションが協力的になされているということが必ずしも「意味交渉」の量によってのみ表わされるというわけではない。また、「意味交渉」の量(quantity)がその質(quality)を表わしているというものでもないであろう。インターアクションが協力的に進められると、それはラポール(信頼関係)の形成につながると考えられるが、ラポールの形成のためには「意味交渉」の量が増えるのであろうか。それとも、Murphey (1989) 中のアメリカ人とオーストラリア人のように、この場合は英語母語話者同士ではあるが、お互いの発話の理解に困難が起こってもラポールを優先するために、ぎこちなさを避け、あえてその問題を無視して談話を続けていくようになるのか、どちらなのであろうか。NS-NS, NS-NNS, NNS-NNSの組み合わせではそれぞれ異なるのかもしれないし、インターアクションが起こっているのがタスクの場合か、普通の会話の場合かでも異なってくるのかもしれない。このことについても、さらなる研究が待たれるところである。

謝 辞

本論文の執筆にあたり、多くの方々に御協力を頂いた。調査に御協力頂いた被験者の方々、とくにNNS被験者として長い時間を割いて下さった Therese Burton 氏にもう一度お礼を申し上げたい。また ACTFL 会話技能テストを実施して下さいの中浜圭先生(元南山大学)、データ分

析に御協力下さった町田延代先生(南山大学), 小山悟先生(九州大学), 関山健治氏, 森泉哲氏, 録音資料文字化等に御協力下さった三矢真由美先生(Marburg 大学)にも大変感謝している。そして, 貴重な御指導・御助言を下された南山大学の駒井明先生, 坂本正先生, Tim Murphey 先生に深く感謝申し上げる。

参 考 文 献

- 田中 敏, 山際勇一郎(1989)『ユーザーのための教育・心理統計と実験計画法』, 教育出版。
- 町田延代(1995)「電話における日本語のフォリナー・トーク・ディスコース——非母語話者の言語能力と調整・交渉」, 南山大学大学院外国語学研究科日本語教育専攻修士学位論文。
- 村上千おり(1996a)「日本語における母語話者と非母語話者とのインターアクション——外国人との接触経験とタスクとが母語話者側のインターアクションの仕方に与える影響」, 南山大学大学院外国語学研究科日本語教育専攻修士学位論文。
- (1996b)「日本語における母語話者と非母語話者とのインターアクション——非母語話者との接触経験が母語話者の「意味交渉」に与える影響」, 『平成8年度日本語教育学会春季大会予稿集』, 175-180頁, 日本語教育学会。
- 山内光哉(1987)『心理・教育のための統計法』, サイエンス社。
- Brock, C., G. Crookes, R. Day, and M. Long. 1986. Differential effects of corrective feedback in native speaker-nonnative speaker conversation. In *Talking to learn: Conversation in second language acquisition*, ed. R. Day. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Day, R., N. Chenoweth, A. Chun, and S. Luppescu. 1984. Corrective feedback in native-nonnative discourse. *Language Learning* 34: 19-45.
- Ellis, R., Y. Tanaka, and A. Yamazaki. 1994. Classroom interaction, comprehension, and the acquisition of L2 word meanings. *Language Learning* 44: 449-91.
- Gass, S. 1988. Integrating research areas: A framework for second language studies. *Applied Linguistics* 9: 198-217.
- Gass, S. and E. M. Varonis. 1984. The effect of familiarity on the comprehensibility of non-native speech. *Language Learning* 34: 65-89.
- Hatch, E. 1978. Discourse analysis and second language acquisition. In *Second language acquisition: A book of readings*, ed. E. Hatch. Rowley, Mass.: Newbury House.
- . 1983. Simplified input and second language acquisition. In *Pidginization and creolization as language acquisition*, ed. R. Andersen. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Krashen, S. 1981. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.
- . 1985. *The input hypothesis: Issues and implications*. London: Longman.
- . 1989. We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the input hypothesis. *Modern Language Journal* 73: 440-64.
- Long, M. 1981. Input, interaction, and second-language acquisition. In *Native language and foreign language acquisition*, ed. H. Winitz. Annals of the New York Academy of Sciences, 379.
- . 1983a. Native speaker / non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics* 4: 126-41.
- . 1983b. Linguistic and conversational adjustments to non-native speakers. *Studies in Second Language Acquisition* 5: 177-93.

- Murphey, T. 1989. «When will we see us again?» Variety minorization and native speaker acquisitional restructuring. In *Minorisation linguistique et interaction*, ed. B. Py and R. Jeanneret. Proceedings from Actes du symposium organisé par l'association internationale de linguistique appliquée et la commission interuniversitaire Suisse de linguistique appliquée. Geneva: Librairie Droz SA.
- Pica, T. 1988. Interlanguage adjustments as an outcome of NS-NNS negotiated interaction. *Language Learning* 38: 45-73.
- , 1994. Research on negotiation: What does it reveal about second-language learning conditions, processes, and outcomes? *Language Learning* 44: 493-527.
- Pica, T., C. Doughty, and R. Young. 1986. Making input comprehensible: Do interactional modification help? *ITL Review of Applied Linguistics* 72: 1-25.
- Pica, T., L. Holliday, N. Lewis, and L. Morgenthaler. 1989. Comprehensible output as an outcome of linguistic demands on the learner. *Studies in Second Language Acquisition* 11: 63-90.
- Pica, T. and M. Long. 1986. The linguistic and conversational performance of experienced and inexperienced teachers. In *Talking to learn: Conversation in second language acquisition*, ed. R. Day. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Pica, T., R. Young, and C. Doughty. 1987. The impact of interaction on comprehension. *TESOL Quarterly* 21: 737-58.
- Scarcella, R. and C. Higa. 1981. Input, negotiation and age differences in second language acquisition. *Language Learning* 31: 409-37.
- Schachter, J. 1986. Three approaches to the study of input. *Language Learning* 36: 211-25.
- Swain, M. 1985. Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In *Input in second language acquisition*, ed. S. Gass and C. Madden. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Swain, M. and S. Lapkin. 1995. Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied Linguistics* 16: 371-91.
- Varonis, E. M. and S. Gass. 1982. The comprehensibility of non-native speech. *Studies in Second Language Acquisition* 4: 114-36.