九州大学学術情報リポジトリ
Kyushu University Institutional Repository

JSL中国人中上級学習者の言い換えストラテジーに関する一考察

安，芝恩

https://doi.org/10.15017/1784609

出版情報：地球社会統合科学研究. 5, pp.1-11, 2016-09-30. 九州大学大学院地球社会統合科学府
バージョン：
権利関係：

『地球社会統合科学研究』5号 1～11
Integrated Sciences for Global Society Studies
No.5，pp. 1～11

JSL中国人中上級学習者の言い換えストラテジーに関する一考察

安（アン）　芝恩（ジウン）

1．はじめに

1．1．研究背景

文化庁の平成26年度日本語教育実態調査の結果[1]によると、日本語教育実施機関・施設等数は平成25年より3.5％減少したものの、国内の日本語学習者数は平成24年から増加傾向にあり平成26年度は17万人を上回っている。これは異文化接触場面に置かれる学習者が増加している傾向と言えるだろう。

尾崎（1998）は、日本語教育において、異文化接触場面でのコミュニケーション過程で生じる問題・原因・処理過程を究明することの重要性を主張している。日本語教育学会（2005）は異文化接触場面でのコミュニケーション・ストラテジー（以下、CS）の問題について「文法能力が限られているために言いたいことが言えない、相手の言うことがわからないという問題」と「ことばの裏にある発話の意図が理解できないという語用論的な問題」があると述べている。このうち「文法能力が限られているために言いたいことが言えない」問題を克服するためには、学習者自身の中間言語である日本語をフルに活用した言い換えが有効ではないかと考えられる。

CSのうち言い換えストラテジーは、ほかのCS（回避・援助要請・非言語使用など）に比べアウトプットとして働いている度合いが強い特徴があると考えられる。学習者には言いたいことと言えないことのギャップ（Swain 1985）があるが、そのギャップを埋めることができるのは言い換えストラテジーではないだろうか。そこで、本稿ではアウトプット仮説（Swain 1985）の視点から言い換えストラテジーに焦点を当て、JSL中国人中上級学習者の言い換えストラテジーに関する考察を試みる。

1．2．研究目的

本稿の研究目的は２つある。JSL中国人中上級学習者がどうして言い換えストラテジーを使用するのか、または使用しないのかを調査し、それが言語知識の不足による言い換えストラテジーの使用と言えるのかを明らかにする。また、中級学習者と上級学習者の言い換えストラテジー類型に相違点があるかどうかを解明する。本稿での調査結果により、学習者の言い換えストラテジーの様相から日本語教育への示唆が得られることが期待される。

1．3．用語の定義

1．3．1．JSL中国人中上級学習者の定義

本稿では、生活者としての中国人日本語学習者及び留学生などJSL（第二言語としての日本語）環境で生活しながら日本語を学習しているすべての中国人の日本語学習者を「JSL中国人学習者」とする。そのうちSPOT90で測定した結果、中級と上級の判定を得た学習者を合わせて「JSL中国人中上級学習者」とする。ただし、短期滞在の在留資格で滞在している学習者と日本語を含むバイリンガル/マルチリンガルの学習者、幼少期日本の学校教育を受けた学習者は対象外とする。

1．3．2．言い換えストラテジーの定義

本稿での言い換えストラテジーはTarone（1980）とFaerch & Kasper（1983）のCSの分類に基づき定義する。学習者の異文化接触場面であるJSL環境においてコミュニケーションを行う際に聞き手との会話に問題が生じたとき、学習者が聞き手との相互理解、コミュニケーション達成のために使用する類似語（approximation）、造語（word coinage）、回りくどい表現（circumlocution）、再編成（restructuring）の方略を言い換えストラテジーと定義する。また、本稿では学習者の立場からより正しい日本語にたどり着くための自己修正を言い換えストラテジーとして採用する。

2．先行研究

2．1．コミュニケーション・ストラテジーに関する先行研究

Canale & Swain（1980）では、コミュニケーション能力を文法能力、談話能力、社会言語能力、コミュニケーション・ストラテジーに分けている。その中で、目標言語でのコミュニケーション時に問題が生じたときの学習者の対処方法としてコミュニケーション・ストラテジーという概念が知られている。この概念は、Tarone（1980）とFaerch & Kasper（1983）によって分類/定義されて

いる。

Tarone (1980) は言語使用のストラテジーをコミュニケーション・ストラテジー(CS) とプロダクション・ストラテジー(PS) とに分類し、そのうちCSを「a mutual attempt of two interlocutors to agree on a meaning in situations where requisite meaning structures do not seem to be shared. (Meaning structures include both linguistic and sociolinguistic structures.) (筆者訳：話し手と聞き手２人の対話者が必要な意味構造 (言語構造と社会言語的構造の両方) を共有していない状況である意味に合意しようとする相互の試み)」と定義している (Tarone 1980, p. 419)。例えば、Tarone (1980) によると、話し手が聞き手に意味を伝えたいと思っているが、その意味が聞き手に伝わらない場合、コミュニケーションを回避したりほかの方略を考えたりする。そのCSの類型についてTarone (1978) は、言い換え (paraphrase)、転移 (transfer)、回避 (avoidance) の３つに大きく分類し、更に、それぞれを以下のように分類している。

①言い換え (paraphrase)：
類似語 (approximation)、造語 (word coinage)、回りくどい表現 (circumlocution)

②転移 (transfer)：
直訳 (literal translation)、母語使用 (language switch)、援助要請 (appeal for assistance)、非言語使用 (mime)

③回避 (avoidance)：
話題回避 (topic avoidance)、メッセージ放棄 (message abandonment)

このように、Tarone (1980) のCSは、話し手と聞き手のコミュニケーションにおける相互の合意のためのCSであることが分かる。

一方、Faerch & Kasper (1983) は達成と回避という心理的観点からCSを「communication strategies are potentially conscious plans for solving what to an individual presents itself as a problem in reaching a particular communicative goal (筆者訳：CSは特定のコミュニケーション目標の達成において学習者の問題解決のための潜在意識的な計画である)」と定義し (Faerch & Kasper 1983, p.36)、大きくフォーマル・リダクション・ストラテジー (formal reduction strategies) とファンクショナル・リダクション・ストラテジー (functional reduction strategies)、アチーブメント・ストラテジー (achievement strategies) の３つに分類しており、これらの詳細は次のとおりである。

①フォーマル・リダクション・ストラテジー (formal reduction strategies)：
学習者は非流暢・不適切な発話を避けるために音韻 (phonological)、形態学的 (morphological)、統語的 (syntactic)、語彙 (lexical) のような減少システムを用いてコミュニケーションを行う。

②ファンクショナル・リダクション・ストラテジー (functional reduction strategies)：
学習者は問題解決のために発話行為の減少 (actional reduction)、モダリティ要素の減少 (modal reduction)、命題内容の減少 (reduction of the propositional content)、話題回避 (topic avoidance)、メッセージ放棄 (message abandonment)、意味交換 (meaning replacement) のようなコミュニケーション目標を減少させる。

③アチーブメント・ストラテジー (achievement strategies)：
学習者は学習者自身のコミュニケーションリソースを拡張することで、問題解決を試みる。

A．補償ストラテジー (compensatory strategies)
- i．コードスイッチング (code switching)
- ii．言語間の転移 (interlingual transfer)
- iii．中間言語ルール一般化の言語間の転移 (inter-/intralingual transfer)
- iv．中間言語に基づいたストラテジー (IL based strategies)：
  一般化 (generalization)、言い換え (paraphrase)、造語 (word coinage)、再編成 (restructuring)
- v．協力的ストラテジー (cooperative strategies)
- vi．非言語的ストラテジー (non-linguistic strategies)

B．探索ストラテジー (retrieval strategies)

Faerch & Kasper (1983) は、CSのうち回避行動 (avoidance behaviour) よりは達成行動 (achievement behaviour) のほうが潜在的な学習効果を持っていると主張 (Faerch & Kasper 1983, p. 54) している。

CSの捉え方はそれぞれ異なるが、このようなCS (Tarone 1980、Faerch & Kasper 1983) は、コミュニケーションの際に生じた問題を解決する方法として目標言語の習得過程と異文化接触場面において欠かせない方略であると考えられる。本稿では、両方の理論的枠組みの混合型の立場から言い換えストラテジーを捉える。

２．２．日本語教育における学習者のCSに関する先行研究

これまでの日本語教育における学習者のCSに関する研究には、荻原 (1996)、許 (2013)、野原ほか (2011)、方 (2010) がある。これらは、JSL環境での学習者のCS (荻原 1996、許 2013、野原ほか 2011) を調査した研究と、JFL環境での学習者のCS (方2010) を調査した研究とに分類できる。

先ず、JSL環境でのCSに関する研究である。学習者のCS使用の縦断的研究をした荻原（1996）によれば、CSは円滑な会話を保つために有効であるが、CSの頻度の低い学習者は沈黙の傾向がある。また、学習者の聞き返しの連鎖の使用実態を分析した許（2013）では、学習者の日本語レベルによって聞き返し連鎖の回数や種類、問題解決の程度が異なっている。野原ほか（2011）は、言い直しとポーズに関する研究で、言い換えを非流暢性の一つの要素として分類している。野原ほか（2011）によれば、言い直しはその形態によって、聞き手の理解を助ける場合も妨げる場合もある。次に、JFL環境でのCSに関する研究である。方（2010）では、達成促進ストラテジー（例：ためらい、時間稼ぎ）の使用が達成ストラテジー（例：置き換え、再編成など）の使用より多かったが（方 2010, p. 124）、学習歴の増加による第二言語の知識の増加でCS使用（達成促進・達成ストラテジー）に大きな変化が見られた。

これまでの研究では、学習者の日本語のレベルによりCS使用に顕著な差が見られた。日本語のレベルの高い学習者は言い換えを、日本語のレベルの低い学習者は回避や確認などのCSを使用した。しかし、従来の研究の調査方法では文字化されたデータのみでCSの分析が行われた。そのため、発話時の学習者の思考を問うことができず、学習者のCSの使用が言語知識の不足によるものかどうかが明確にされていないと考えられる。それを明確にするためには、文字化データだけでなくフォローアップ・インタビューの必要性があると考えられる。

２．３．リサーチ・クエスチョン

上記の先行研究の概観を踏まえて本稿では、次のようなリサーチ・クエスチョンを設定した。

①学習者の言い換えストラテジーの使用（または未使用）の理由は何なのか？

②日本滞在期間による学習者の言い換え類型に違いが見られるか？

③日本語のレベルによる学習者の言い換え類型に違いが見られるか？

３．研究方法

３．１．調査概要

①調査対象：JSL中国人中上級学習者７名

②調査期間：2016年５月～2016年６月

③JSL学習者の現在の日本語能力[2]：SPOT 90での得点によって中級と上級レベルに判定された。

３．２．調査方法

①プレ・インタビュー：学習者の理解語彙と使用語彙に対する意識度調査のため５つの項目について質問した。５つの項目は次のステップである描写タスクを行う際、普段の学習者のCS使用が見られるかを確認するために行った。プレ・インタビュー（以下、PI）は調査概要の表１と一緒に描写タスクの前に約５分間行われたもので、録音はしていない。

以下の表３はPIの質問に対する回答である。インタ

表 1　調査対象の属性

分類コード / 項目	C001	C002	C003	C004	C005	C006	C007
国籍	中国	中国	中国	中国	中国	中国	中国
年齢	26	24	29	25	26	23	25
職業	学生	学生	主婦	学生	学生	学生	学生
専攻	日本語教育	日本語教育	該当なし	日本語教育	日本語教育	日本語教育	文系
日本滞在期間（カ月）	27	25	14	48	30	18	48
日本語の学習期間（カ月）	60	72	18	90	72	60	54
日本語の資格	N1	N1	なし	N1	N1	N1	N1
SPOT　得点	85	78	63	77	82	81	80
SPOT　レベル	上級	中級	中級	中級	上級	上級	中級

ビュー時間の制約や口頭での質問であることもあって学習者に負担を与えないようPI1～４は○・△・×の３択式で答えてもらった。○:そう思う、△:たまにそう思う、×：そうでないという回答である。PI5は、学習者にCSについては言及せず質問に対する学習者の回答を書いたものである。

②描写タスク：イラスト４枚を提示して起承転結のある話を作ってもらった。学習者の発話内容は同意を得て録音した。学習者にはイラストを見せイラストの説明をさせた。調査者は学習者の言い換えを促すため、学習者の発話にあいづちと聞き返しはしたが、フィードバックは行わなかった。学習者の発話と調査者のあいづちと聞き返しはすべて日本語で行われた。学習者の描写タスクの録音時間は約１～５分である。分析のために文字化した。

③フォローアップ･インタビュー:半構造化インタビュー形式で行い、学習者と調査者は描写タスクの際に録音した発話内容を一緒に聞きながら、学習者の反応を把握しつつ表５の質問をして口頭での回答をしてもらった。学習者のレベルに合わせて質問の言い方の調整を行い質問した。このような、フォローアップ･インタビュー(以下、FUI) を行った理由は、発話時の学習者の思考過程を確認するためであった。各学習者のFUI時間は約４～12分である。分析のために文字化した。また、FUIは全て日本語で行われた。

表 ２　PI の質問項目と質問の意図

質問の意図	質問
意識度調査	普段、理解語彙と使用語彙との違いに気づいている？
	普段、学習したまたは知っている言葉・表現は活用できる（使える）？
	普段、聞いて分かるけど使えない時ってある？
	普段、言いたいこと（言葉・表現・発話意図など）を日本語で言える？
	普段、言いたいことが日本語でうまく言えないときどうする？

表 ３　PI の質問に対する回答

	C001	C002	C003	C004	C005	C006	C007
PI　1	○	○	○	×	○	○	△
PI　2	○	○	△	○	△	△	○
PI　3	○	○	○	○	○	○	△
PI　4	○	○	×	○	△	△	○
PI　5	説明	辞書	質問 辞書	言い 換え	説明 質問	回避	言い 換え

表 ４　描写タスク時に用いたイラストの内容

イラストの内容	
1 自転車がずらりと並んでいるコンビニの前でお菓子やおでんなどを買うかどうか悩んでいる後ろ姿の女の人が立っている。	2 色々買い物してレジまで持っていった女の人。店員さんは女の人から買い物かごを受け取っている。後ろにはいろんな商品が見える。
3 会計をお願いしたところ財布を忘れたことに気づいて困った顔をした女の人。訳が分からない店員さんは笑顔で待っている。	4 幸いキャッシュカードを持っていた女の人はATM でお金を下している。店員さんはレジのところでその女の人を待っている。

表５　FUI の質問項目と質問の意図

質問の意図	質問
調査時の学習者の CS	今日はどうだった？
学習者の気づき	自分の間違いに気づいた？
問題解決のための対策	問題解決…特に自己修正できた？
ほかの CS の使用有無	自己修正ができなかった時どうした？
CS 使用時の学習者の思考過程	考える時間が長かった理由は？
説明困難なところの確認	どういうところが難しかった？
学習者心理	言い換えを使用した場合の目的は？
調査後気づいた場合	時間がもう少しあったら修正したいところある？
言い換えの有効性の確認	役に立ったと思った理由は？
言い換えの有効性の確認	役に立たなかったと思った理由は？
描写タスクの個人的な感想	言い換えた後の自己評価

４．調査の結果と分析

４．１．調査結果

下記の表６は言い換え類型が出現した学習者の発話例である。本稿での言い換え類型は類似語・造語・回りくどい表現・再編成・自己修正の５つであり、CSのうち言い換えのみを分析対象としたため出現回数は各学習者１～７回程度でそれほど多くはない。

表６　言い換え類型が出現した学習者の発話例

発話番号	分類コード	学習者の発話	言い換え類型
12	C001：	この、この、バスケットみたいなもの？	回りくどい表現
28	C001：	店員さんはそれを計算しました。	類似語
16	C002：	と気づい、と気づきました。	自己修正
25	C002：	何というか、その通帳というか、カードーを使って現金をもらいました。	類似語
1	C003：	えーと私、私はアパート、うん？デパートに見たから見てから、えーと、	自己修正
1	C004：	李さんはそのこん、おでんとお菓子を食べたかっ、食べたいんで	自己修正
2	C004：	コンビニに行ってコンビニへ買いに行きます、行きました	自己修正
3	C004：	で、そのかい、会計の時は精算の時は	類似語
22	C004：	ATM を使ってお金を落とします。	自己修正
6	C005：	なん、なん、何とかのものをかい、買いたいと思って～	回りくどい表現
7	C005：	スーパーに行った、行きました。	自己修正
33	C005：	お金、お金をおろ、下す機械がある、あるので、	回りくどい表現

13	C006：	そして、いろいろな、いろんなものを選んでレジへ行きました。	自己修正
17	C006：	で、銀行へ行って、あ！銀行じゃない。	自己修正
20	C006：	あ～お金を…何と言う？とりました？	類似語
10	C007：	でも今…中に…、外が、バイクが、え！あの、自転車がいっぱいあるので、	再編成
31	C007：	はい。えーと、かご、買い物かごに入れた商品を…	類似語
40	C007：	今キャンセルし、いや、キャンセルじゃない。	自己修正
42	C007：	あの…実際の、ね、あの、値段の名札、なふ、ねだん、	造語
43	C007：	プライスカードと実際のスキャンした後の値段が違っているので、	類似語
48	C007：	いや、いやな顔、訳分からない顔がしてるので、	類似語
74	C007：	…いろいろ迷った後にやっとお金が、お金の下ろしができました。	再編成

類似語と自己修正は５～６名の学習者からの出現が確認された。また、造語と再編成の出現はC007の発話のみで、造語１回と再編成２回であった。学習者７名のうち、C007の発話に最も多くの言い換え類型が見られた。

４．１．１．学習者の言い換えストラテジー使用（または未使用）の理由

学習者の言い換えストラテジー使用または未使用の理由については大きく３つに分類できる。先ず、調査者の聞き返しによる学習者の言い換えである。これは描写タスクの際、調査者が学習者の発話に特に問題があったと判断して同じ言葉を繰り返し、それを聞いた学習者が言い換えを使用した場合のことである。

①調査者の聞き返しによる学習者の言い換え

4　C001：　で、たくさんの買い物を買い物がこに入れて、と、
5　I001：　あ！買い物がこですか？
6　C001：　買い物ががっ、え？
7　C001：　買い物…
8　I001：　買い物がこですか？
9　C001：　買い物がこ
10　I001：　買い物がこって？
11　C001：　え？
12　C001：　この、この、バスケットみたいなもの？

学習者C001は発話４で「買い物がこに」と発話している。そこで、発話５で「買い物がこですか？」という調査者の聞き返しに反応して、何回も同じ言葉を繰り返し、結局「バスケットみたいなもの」という回りくどい表現の言い換えをしている。

15　C004：　落としてから、
16　I001：　おと、落としましたか？
17　C004：　こっちで。
18　I001：　うんうん、こっちですね。
19　I001：　はい。
20　C004：　落とそうと
21　I001：　落とそうと？
22　C004：　ATMを使ってお金を落とします。

学習者C004は発話15で「落としてから」と発話している。そこで、調査者が発話16で「落としましたか」と聞き返したところ、学習者自身の発話に問題があったことに気づいている様子が見られた。発話20と発話21でも発話15と16同様のことが起きているが、発話22で学習者自らの判断により「お金を落とします」と自己修正の言い換えをしている。

FUIの際にC001は自身の発話を聞いて、「買い物がこ」の代わりに使える日本語を思い出すために努力したが、「かこ」や「あれ？買い物、何でしたっけ？」などの発話をしていた。 説明困難なところの確認、言い換えをした理由についての質問には学習者C001は「特に名詞、はい、この物事の名前」と「こういうのあまり使わないですね。自分では、」という答えをした。C004は自身の発話を聞いて、「これはATMからお金を落とすんじゃないんですかね？」と発話したが、学習者自身の間違いに気づいてなかったため上記の発話22のような様子が見られた。C001とC004ともに調査者の聞き返しに反応して回りくどい表現や自己修正の言い換えを使用したが正しい表現には至らなかった。

②自己修正による学習者の言い換え

次は、自己修正による学習者の言い換えである。これは調査者の聞き返しはなく、学習者自らの判断によって自己修正がされた言い換えのことである。

14　C002：　で、お菓子をいっぱい取ってレジで計算したいときは
15　C002：　え～急に財布が忘れた。
16　C002：　と気づい、と気づきました。
17　I001：　う～ん。

学習者C002は発話16で「と気づい、と気づきました」と言い換えをしている。この発話は調査者からのフィードバックは全くなく学習者自ら学習者自身の間違いに気づいて自己修正の言い換え類型を使用した発話例である。

1　C003：　えーと私、私はアパート、うん？デパートに見たから見てから、えーと、
2　C003：　間食？間食。
3　I001：　間食？

学習者C003は発話１で「デパートに見たから」を即時に「見てから」と自己修正をしている。ここで調査者の反応の影響は全くなく、次の発話２を継続している様子が見られる。

1　C004：　李さんはそのこん、おでんとお菓子を食べたかっ、食べたいんで
2　C004：　コンビニに行ってコンビニへ買いに行きます、行きました

学習者C004は発話１と２で「食べたかっ」を「食べたいんで」に、「コンビニに」を「コンビニへ」と自己修正をしている。調査者の反応の影響は見られないところである。

7　C005：　スーパーに行った、行きました。

学習者C005は「行った」を「行きました」に自己修正している。FUIの際の「うん、何かさ、常体と敬体が混ざってましたね。」と「そう、これが混ざってますね。」の発話から学習者自身の発話に普通体とデス・マス体が混合しているため、言い換えをしたことが窺えた。

13　C006：　そして、いろいろな、いろんなものを選んでレジへ行きました。
17　C006：　で、銀行へ行って、あ！銀行じゃない。

学習者C006は発話13で「いろいろな」を「いろんな」に言い換えをしている。FUIでの「話し言葉には「いろんな」のほうがいいかなと思って…」という発話から書き言葉・話し言葉の違いを考えて自己修正をしたことが窺えた。また、発話17で「銀行へ行って」を「銀行じゃない」に言い換えをしている。発話17の場合はコンビニの中のATMを見て最初は銀行と考えたようだが、銀行ではないことに気づいて言い換えをしている。

39　C007：　あ！じゃ、あと、
40　C007：　今キャンセルし、いや、キャンセルじゃない。
41　C007：　スキャンした商品の、ね、値段を見たら…

学習者C007は発話40で「キャンセルし」を、発話41で「スキャンした」に言い換えをしている。これは「キャンセル」と「スキャン」２つの文字が似ていることもあって発話時は混同して間違った言葉を使ったが、即座にそれに気づいて正しい日本語に言い換えたことが窺える。

学習者C002～C007の発話からは調査者の反応なしに学習者自身の間違いに自ら気づいて修正を行う「自己修正」の言い換え類型が見られた。学習者の自己修正の発話前後に調査者の影響はなかった。

③FUIから分かった学習者の言い換えの使用有無

続いて、FUIから分かった学習者の言い換え使用有無である。ここでは、文字化データからは学習者が言い換えを使用したかどうかが確認できない部分でも実際は言い換えをしようしているまたはある理由で言い換えを使用しなかったことが分かった。

C003：　だから、早くじぶん、早く自分の話したい言葉を話します。
C003：　でも、いつも、…おおお、おちつい、落ち着きません。
C003：　相手の時間がもっとかかります。
I001：　相手が待っているので、それが気になりますね。
C003：　うん。私はとても、きに、気になる、気にします。気にする？

学習者C003のFUIの会話例での「相手の時間がかかる・落ち着かない」という回答から言い換え使用を躊躇する様子が見られた。

I3　C006：　そして、いろいろな、いろんなものを選んでレジへ行きました。
I4　I001：　うん。
I5　C006：　会計するときに、突然、お金が足りないということに気づきました。
I6　I001：　はい。

学習者C006 の描写タスクの会話例での発話15の「会計するときに突然」という発話からは一見言い換えをしていないように見える。しかしながら、下記のFUIの会話例の「「会計する」、「会計」は「お金を払う」か」と「この言葉をどっちにするはちょっと考えて」の発話から発話中に２つの表現で何を選択するか悩んでいた学習者の思考過程を確認することができた。

C006：　レジで「会計する」、「会計」は「お金を払う」か「会計」という、
C006：　この言葉をどっちにするはちょっと考えて
I001：　はい。
C006：　ちょっと一時停止したような感じがしましたけど。
I001：　うーん、でもここは結構スムーズに言えましたね。

次は、学習者C007の描写タスクの会話例とFUIの会話例である。

72　C007：　いろいろ迷ってて
73　C007：　はい。
74　C007：　…いろいろ迷った後にやっとお金が、お金の下ろしができました。
75　I001：　うん。

学習者C007は発話74で「お金が、お金の下ろしができました」と言っている。不自然な言い方であったため、学習者自身の発話についてどう思っているかを聞いたところ、下記のような答えをもらった。「正しくないかもしれない」・「文脈で分かってくれるかな」・「普段は使わない」などの答えがあった。

C007：　多分、正しくないかもしれないんですけど、
C007：　でも、その、あの、なんというか。
C007：　文章のくみあわ、文脈で多分分かってくれるかなと思って。
I001：　では、話してるときはこれがちょっとおかしいかなとは思ったんですか。
C007：　おもっ、思いました。
C007：　ちょっと、「お金の下ろしができました」って
C007：　普通は普段、使わないんですよ。それが…
C007：　だから、多分分かってくれるかなっと

CSは文法知識の不足（日本語教育学会　2005）による問題解決のためでもあるが、C003･C006･C007のように単に言語知識や文法知識の不足によるものではなく相手を配慮した自己判断によるものであることが分かった。

４．１．２．日本滞在期間による学習者の言い換え類型

日本滞在期間は14か月～48か月までである。C003は日本滞在期間が14か月で自己修正１回、C006は日本滞在期間が18か月で類似語１回・自己修正２回、C002は日本滞在期間25か月で類似語１回・自己修正１回の言い換え類型が見られた。C001は日本滞在期間が27か月で類似語１回・回りくどい表現１回、C005は日本滞在期間30か月で回りくどい表現２回・自己修正１回の言い換え類型が見られた。また、C004は日本滞在期間が48か月で類似語１回・自己修正３回、C007は日本滞在期間48か月で類似語３回・造語１回・再編成２回・自己修正１回の言い換え類型が見られた。

４．１．３．日本語レベルによる学習者の言い換え類型

中級レベルのC003は自己修正だけを、中級レベルC002とC004は類似語と自己修正の言い換え類型が見られた。C007は中級レベルではあるが、類似語・造語・再編成･自己修正という様々な言い換え類型が見られた。上級レベルのC001は類似語・回りくどい表現を、上級レベルC005は回りくどい表現・自己修正を、上級レベルC006は類似語・自己修正の言い換え類型が見られた。

４．２．調査分析

学習者の言い換えストラテジー使用（または未使用）の理由は、１．調査者の聞き返しによる学習者の言い換え２．自己修正による言い換え３．FUIから分かった学

表 7　日本滞在期間による学習者の言い換え類型と回数

	C003	C006	C002	C001	C005	C004	C007
日本滞在期間（カ月）	**14**	**18**	**25**	**27**	**30**	**48**	**48**
類似語		1	1	1		1	3
造語							1
回りくどい表現				1	2		
再編成							2
自己修正	1	2	1		1	3	1
合計	**1**	**3**	**2**	**2**	**3**	**4**	**7**

表８　日本語レベルによる学習者の言い換え類型と回数

	C002	C003	C004	C007	C001	C005	C006
SPOT　レベル	中級	中級	中級	中級	上級	上級	上級
類似語	1		1	3	1		1
造語				1			
回りくどい表現					1	2	
再編成				1			
自己修正	1	1	3	2		1	2
合計	**2**	**1**	**4**	**7**	**2**	**3**	**3**

習者の言い換えの使用有無という３点から説明が可能である。そのうち、C003･C006･C007の描写タスクの発話例とFUIの会話例から文字化データの分析だけでは分からなかった発話時の学習者の発話意図や思考過程を窺うことができた。CSを使用した場合はコミュニケーションに問題が生じた際にその問題を解決するために行う方略であるという認識があるが、今回の調査では言語知識･文法知識の不足による言い換え以外に、「３．FUIから分かった学習者の言い換えの使用有無」から、相手の待つ時間を配慮して言い換えをしない場合もあるということが分かった。

また、日本滞在期間が増加するにつれて、類似語･造語･回りくどい表現･再編成･自己修正の言い換え類型の使用や使用回数に変化が見られた。学習者の言い換えストラテジーの使用回数が少なく使用においての個人差も考えられるので、一概には言えないが、日本滞在期間の増加によってより多くの言い換えストラテジーを使用し、その回数も増えつつあると言える。

日本語のレベルによる学習者の言い換え類型は中級レベルと上級レベル両方ともばらつきがあるため、一概には言えないと考える。これもまた学習者の言い換えストラテジーの使用に個人差があるためだと考えられる。

５．おわりに

５．１．考察

今回の調査を通して、調査者の聞き返しによる学習者の言い換え、自己修正による学習者の言い換え、FUIから分かった学習者の言い換えの使用有無の３点について、明らかにすることができた。言語知識の不足による易しい日本語への言い換え、聞き手を配慮した言い換えなどの様々な言い換え使用が見られた。最も注目したいのはFUIから分かった学習者の言い換え使用有無で言い換えを使用しない理由が言語知識や文法知識の不足だけではないという点である。言い換えしたいと思っているが聞き手の時間を使うのが気になって言い換えしなかったという回答から、言い換えが単に言語知識の不足によるものではなく、心理的要因によって言い換えをしない場合もあると考えられる。これは、日本語教育における学習者のCS研究に示唆が得られるのではないだろうか。

学習者の発話の面を考えると、SPOT判定による中級･上級学習者のいずれも短文での描写にとどまった。複文や接続詞の使用、インフォメーションギャップを埋めるための描写などはほとんど見られなかった。また、主人公だと思われる人の話に焦点を当てて描写したため背景の状況説明まではできなかったと考えられる。また、日本語のレベルによる言い換え類型や使用回数の差（荻原1996、許2013）は見られなかった。これはおそらく学習者のCS使用に個人差が影響しているからであろう。

５．２．今後の課題

今回の調査は少人数を対象として行ったため、JSL中国人中上級学習者の言い換えについての考察は不足している部分が多く一般化することは難しいと思われる。そのため、今後は人数を増やし、またより様々な属性の学習者を対象に調査する必要があると考える。また、学習者がよりタスク活動に取り組みやすくするためのタスク提示の工夫が必要と考えられる。例えば、描写タスクの前に描写方法の例を見せるなど学習者の発話量を増やすための配慮が必要であると考えられる。

---

[1] http://www.bunka.go.jp/koho_hodo_oshirase/hodohappyo/pdf/2015072901_besshi01.pdf#search=%27%E6%97%A5%E6%9C%AC%E5%9B%BD%E5%86%85+%E6%97%A5%E6%9C%AC%E8%AA%9E%E5%AD%A6%E7%BF%92%E8%80%85%E6%95%B0%27（2016年7月18日）

[2] 本研究の実施においては、筑波大学留学生センターが開発したTTBJ（SPOT90）を使用しました。TTBJの詳細は「http://ttbj.jp/」をご参照ください。

参考文献

・荻原稚佳子（1996）「日本語学習者のコミュニケーション・ストラテジー使用の縦断的研究」『講座日本語教育』第３冊分, 74-92
・尾崎明人（1998）「異文化接触場面のコミュニケーション研究と日本語教育―コミュニケーション・ストラテジー研究の外観―」『日本語教育通信』32, 12-13
・許挺傑（2013）「接触場面における日本語学習者の聞き返し連載についての一考察―聞き返し連鎖定義の再検討と学習者の使用実態―」『筑波応用言語学研究』20, 16-29
・野原ゆかり、高村めぐみ（2011）「日本語学習者の発話における非流暢性に関する一考察：言い直しとポーズに注目して」『人間文化創成科学論叢』13, 117-125
・日本語教育学会（2005）『新版日本語教育事典』大修館書店
・文化庁（2015）「平成26年度日本語教育実態調査の結果について」http://www.bunka.go.jp/koho_hodo_oshirase/hodohappyo/pdf/2015072901_besshi01.pdf#search=%27%E6%97%A5%E6%9C%AC%E5%9B%BD%E5%86%85+%E6%97%A5%E6%9C%AC%E8%AA%9E%E5%AD%A6%E7%BF%92%E8%80%85%E6%95%B0%27（2016年７月18日）
・方穎琳（2010）「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・ストラテジーの使用　―意味伝達問題を解決するための伝達ストラテジーを中心に―」『言語文化と日本語教育』39, 122-131
・Canale, M., & Swain, M.（1980）. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics, 1*, 1-47
・Faerch, C. & C. Kasper（1983）. Plans and strategies in foreign language communication in Strategies in Faerch, C. & C. Kasper（Eds.）*Interlanguage communication.*（pp. 20-60）. London: Longman Pub Group.
・Swain, M.（1985）. Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. M. Gass & C. Madden（Eds.）*Input in second language acquisition*（pp. 235-253）. Rowley, MA: Newbury House.
・Tarone, E.（1978）. Conscious communication strategies in interlanguage: a progress report. In Brown, Yorio, and Crymes（Eds.）, *On TESOL '77: Teaching and Learning* ESL.（pp. 194-203）. Washington, D.C.: TESOL.
・Tarone, E.（1980）. Communication strategies, foreigner talk, and repair in interlanguage. *Language Learning, 30*（2）, 417-431

A study on the use of paraphrasing by intermediate and advanced JSL Chinese learners

AHN JIEUN

The purpose of this paper is to get a clearer understanding of the strategy of paraphrasing that Japanese learners employ. This study will help reveal why and how these learners use paraphrasing, among other types of communication strategies, when faced with problems communicating (due to a lack of language knowledge, psychological factors, etc.) in different environments when using JSL (Japanese as a Second Language).

To answer these questions, this investigation has looked at and described the experiences of 7 Chinese learners of JSL, ranging from intermediate to advanced level. In addition, follow-up interviews were conducted in order to assess the learner's level of awareness, and confirm whether or not they recognize the use of paraphrasing strategy in their speech. This investigation has helped identify different aspects of paraphrasing strategy and the reasons why learners make use of it. These results also help to shed light on the psychology of learners who use paraphrasing.

Key Word: communication strategies, paraphrasing, lack of language knowledge, the psychological of the learner