

日本人高校英語教師のコミュニケーション方略に 関する教授実態調査

達 川 奎 三

広島大学外国語教育研究センター

はじめに

1970年代のCLTの登場と時期を同じくして、コミュニケーション方略 (Communication Strategies, 以下CS) 研究ではその定義・分類・研究手法をめぐって活発な議論が行われ、CSを実証的に捉えようとする試みがなされてきた。それらの中では「学習者と母語話者が使うCSの比較」「学習者のCS使用と習熟度の関係」「タスクと使用するCSの関係」「母語と目標言語で使用するCSの関係」「CSの教授可能性」などが議論されている。これらの研究のすべてが母語話者と学習者の違いはあれ、「言語使用者」としての視点から研究がなされており、「言語教授者」としての視点からの研究がなされた報告はほとんどない。(なお、「言語教授者」としての視点を取り入れた数少ない研究の1つにLam and Wong (2000)がある。)学習者の外国語コミュニケーション能力を伸長し、自立した言語使用者の育成をするにあたって教授者の果たす役割は大きく、とりわけEFL環境下の日本においてはその影響力も強い。それ故、教員を対象としてCSの使用と教授に関する「意識」の一端を明らかにすることは教育的意義があると考えられる。

1. 本研究の理論的背景 (1) (CSの「教授可能性」をめぐる問題)

外国語学習者に対してCSを明示的に教授すべきかどうかについては、主に2つの考え方がある。

1.1. 「教授不要論」

Bialystok (1990) は、CSは通常の言語処理に伴う認知過程であり、L2学習者特有の現象ではないと考え、“The more language the learner knows, the more possibilities exist for the system to be flexible and to adjust itself to meet the demands of the learner. What one must teach students of a language is not strategy, but language.” 「学習者が言語を知れば知るほど、それを操作(運用)するシステムはより融通性が効くようになり、学習者の需要に合うように適応するようになる。それ故、教授すべきは方略ではなく言語である。」(p.147)と述べている。また、Kellerman (1991)などもL2学習でCSを使う練習がなされたとしても、それは既に有している能力を運用しているに過ぎず、言語能力そのものを伸ばすものではないと主張している。

1.2. 「教授必要論」

Tarone and Yule (1989) は、L2(とりわけtask-basedな)学習を通してCSを使う能力を高めることができ、そのような活動は言語能力を伸ばすことができると考えている。また、Dörnyei and Thurrell(1991)はCSトレーニングは言語使用の困難時の対処に際して学習者に(精神的)安心感を与えるとしている。そして、Lam (2005)やArchibald (2006)もCS教授の必要性・有効性を支持している。さらに、日本の英語教育の置かれている状況を踏まえ、学習者は

潜在的には方略能力を有していてもそれを実現する術を知らない場合も多く、CS教授の必要性を指摘する日本の研究者も多い (Takatsuka 1996, 平野 1993, Konishi 1994, 中谷 2005)。

中学・高校生は母語における方略能力も発展途上にあると考えられ、さらに日本人学習者にとって英語は言語学的にかなりの距離がある。また、岩井 (2000: 226) などが指摘するように、CS指導には様々なコミュニケーション志向の活動が求められ、L2学習をより能動的にさせ、その結果として、学習者がより積極的に学習に臨み言語能力が伸長されることを言語教師は経験的に知っている。さらに、方略能力はCSを実際に使用することによって身に付き伸長されるものであり、そのための機会を学習者にできるだけ提供すべきであると考えるので、本研究では「教授必要論」の立場を取ることにする。

2. 本研究の理論的背景 (2) (調査 CS 項目の選定とカテゴリー分類)

2.1. 意識調査での「教授・学習」視点の重視

CSの定義とその分類については Dörnyei and Scott (1997) の評価が高い。彼らのCS分類はそれまでのCSに関する先行研究をまとめてあり示唆に富むもので、言語使用の実態を記述するには好都合であるが、外国語教授・学習という枠組みの中では不向きなCSも含まれている (例: 「もぐもぐ言う (mumbling)」 「言い淀む (retreival)」 「分かったふりをする (feigning understanding)」 など)。他方、Celce-Murcia, Dörnyei, and Thurrell (1995) は、外国語教授・学習を念頭において構想された仮説であり、言語教師には極めて示唆的であるので、本研究の意識調査の理論的枠組みとして用いることにする。

Our construct is motivated by practical considerations reflecting our interests in language teaching, language analysis, and teacher training; our aim therefore has been to organize the knowledge available about language use in a way that is consumable for classroom practice. ... One obvious purpose of any model of this sort is to serve as an elaborated "checklist" that practitioners can refer to. (p.29) (下線は筆者)

また、この仮説では strategic competence を “knowledge of communication strategies and how to use them” と定義しており、小論では方略能力を「CSの知識とその使用」と捉える。

2.2. 意識調査の項目の選定とカテゴリー分類

Celce-Murcia *et al.* (1995) に示されたCSリストを、意識調査の質問項目として基本的には使うこととしたが、紙媒体での調査では信頼できる回答を引き出しにくい「音韻的・非言語的な手がかり」を用いるCS項目などは除外した。また、事後のデータ分析・考察における妥当性・信頼性を確保するためにCSリストを以下の8カテゴリーに分類する。

表1 Celce-Murcia, et al. (1995) に基づく8つのCS カテゴリー

【カテゴリーⅠ：AVOID】

AVOIDANCE or REDUCTION STRATEGIES

- Topic avoidance
- Message abandonment

【カテゴリーⅡ：COMPENSATION】

ACHIEVEMENT or COMPENSATORY STRATEGIES

- Circumlocution
- Approximation
- Restructuring
- Word-coinage
- Literal translation from L1
- Code-switching

【カテゴリーⅢ：TIME】

STALLING or TIME-GAINING STRATEGIES

- Fillers, hesitation devices and gambits
- Self and other-repetition

【カテゴリーⅣ：MONITOR】

SELF-MONITORING STRATEGIES

- Self-initiated repair
- Self-rephrasing

INTERACTIONAL STRATEGIES

【カテゴリーⅤ：APPEAL】

- Appeals for help
 - direct
 - indirect
- Meaning negotiation strategies

Indicators of non/mis-understanding

【カテゴリーⅥ：REQUEST】

- Requests
 - repetition requests
 - clarification requests
 - confirmation requests
- Expressions of non-understanding
 - verbal
- Interpretive summary

【カテゴリーⅦ：RESPONSE】

Responses

- repetition, rephrasing, expansion, reduction, confirmation, rejection, repair

【カテゴリーⅧ：CHECK】

Comprehension checks

- whether the interlocutor can follow you
- whether you said was correct or grammatical
- whether the interlocutor is listening
- whether the interlocutor can hear you

3. アンケート調査の詳細

3.1. 調査目的の詳細

外国語教授者である高等学校英語教師のCSに関する使用と教授についての意識を明らかにすることを通して、その結果と考察からより効果的なCS指導をするための教育的示唆を得る。具体的には以下の3点を中心にして、結果の分析・考察を行う。

- (1) 「自分の使用頻度」が高いと考えているCSは「指導の必要性」が高いか。(CSに関して「自分の使用頻度」と「指導の必要性」は一致するか。)
- (2) 「指導の必要性」が高いと考えているCSは「実際の指導」もしているか。(CSに関して「指導の必要性」と「実際の指導」は一致するか。)
- (3) 高等学校英語教員はCSの「使用」や「教授」に関して日頃どのような考えを持っているか。

3.2. 調査時期、及び対象者

2007年2月～3月に同一都道府県内の高等学校英語教員約180名にアンケート調査を依頼し、その内の126名(男性64名, 女性56名)が回答を返送し、統計処理の段階で問題のある6名を除く120名分を有効とした。

教職歴 平均 15.9年 (SD 9.1)

渡航歴 平均 9.7ヶ月 (SD 16.4) (=英語圏での生活歴)

3.3. 調査方法

「コミュニケーション・ストラテジーの使用と教授」に関するアンケート (Appendix A 参照) を高等学校英語教師を対象に、事前に電話やメールなどで協力依頼をし、承諾を得た教員やその同僚教員へ郵送し回答していただいた。本アンケートでは、英語を用いてのCS使用に関して、以下の3つの視点から教員が日頃感じていることを調査した。

- (1) 普段、自分が実際に英語で会話をする時によく使用する (自分の使用頻度)
- (2) 自分の指導している生徒に取り上げて (明示的に) 教える必要がある (指導の必要性)
- (3) 自分の生徒に取り上げて (明示的に) 教えている (実際の指導)

	全くない	あまりない	どちらとも言えない	ややある	とてもある
自分の使用頻度	1	2	3	4	5
指導の必要性	1	2	3	4	5
実際の指導	1	2	3	4	5

(該当する番号に○印をつける)

4. 結果、および考察

4.1. データの全体的概要

30問の質問項目全体について、回答者全体の平均とその標準偏差は表2ようになった。(詳細なデータは Appendix B, C, D 参照)

表2 30問すべての質問項目の平均と標準偏差 (N = 120)

	平均	標準偏差
自分の使用頻度	3.76	0.57
指導の必要性	3.62	0.49
実際の指導	2.70	0.69

表3 各CSに関する「使用頻度」「指導の必要性」「実際の指導」の相関

	頻度	必要	指導
頻度	1		
必要	.896**	1	
指導	.823**	.915**	1

N = 120 **p < .01

それぞれのCSについて、教員の「自分の使用頻度」「指導の必要性」「実際の指導」（以下「使用」「必要性」「指導」と略す場合もある）に関する意識の相関は、表3や図1に示すように極めて強いことが分かる。

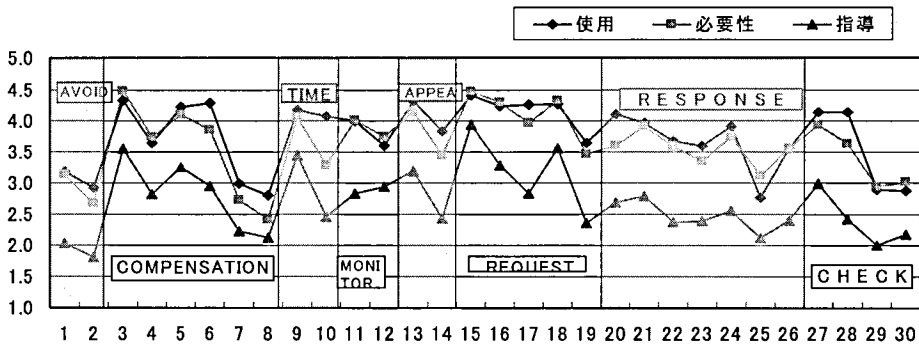


図1：各CSごとの「自分の使用頻度」「指導の必要性」「実際の指導」の関係

また、カテゴリー別の平均値を見てみると表4のような結果になった。そして値を統計的に検定するために、「意識」と「カテゴリー」による2要因の分散分析を行った。その結果、「意識」[$F(2, 238) = 231.465, p < .01$], 「カテゴリー」[$F(7, 833) = 72.152, p < .01$]に主効果が見られた。また、「意識」と「カテゴリー」の間に交互作用がみられた [$F(14, 1666) = 6.205, p < .01$]ので、単純主効果の検定を行った結果、すべての要因で有意な主効果が見られた ($p < .01$)。さらに多重比較の検定を行った。その結果、「意識」に関しては、avoid, compensation, monitor, request, response, checkにおける「使用」と「必要性」の間を除いてはすべて有意な差が見られた ($p < .01$)。

表4 カテゴリー別の平均値

CS カテゴリー	意識		
	使用	必要性	指導
AVOID	3.05	2.91	1.92
COMPENSATION	0.92	0.76	0.84
	3.71	3.55	2.82
TIME	0.59	0.52	0.76
	4.13	3.67	2.95
MONITOR	0.77	0.89	1.04
	3.80	3.88	2.89
APPEAL	0.87	0.80	0.99
	4.08	3.79	2.81
REQUEST	0.83	0.74	1.00
	4.16	4.11	3.20
RESPONSE	0.68	0.65	0.87
	3.65	3.55	2.48
CHECK	0.71	0.69	0.81
	3.51	3.38	2.40
平均	0.78	0.78	0.91
	3.76	3.62	2.70
	0.57	0.47	0.69

下段の数字は標準偏差

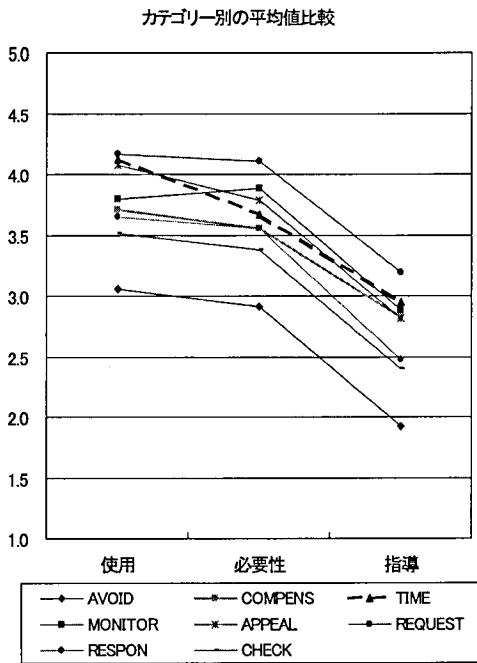


図2 カテゴリ別の平均値比較

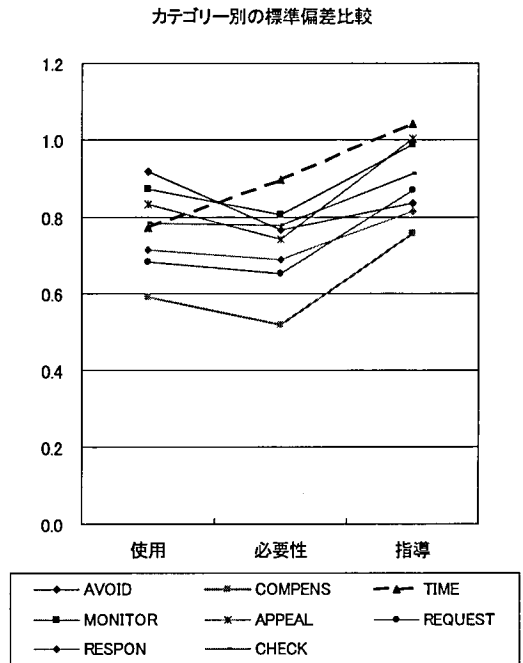


図3 カテゴリ別の標準偏差比較

(考察)

カテゴリ別の平均値を見ると、AVOIDが「自分の使用頻度」も低く、「指導の必要性」もあまり感じず、「実際の指導」もなされていないことが分かる。「話題や談話を途中で回避をしたり、取り下げる」CSは意志疎通や言語習得を積極的に促進するものではない(Dörnyei & Scott 1997, Færch & Kasper 1983, 中谷 2005)という否定的な捉え方が高校教員の中にもあることが窺える。そして、次にCHECKが続いている。とりわけ「実際の指導」については平均が2.40でかなり否定的であり、ほとんど明示的な指導がなされていないと考えられる。「対話者に対して理解の可否を自ら(主体的に)確かめる」場面よりも、「自分の理解の可否を問われる」場面をより多く扱っている可能性がある。例えば、教師やALTやネイティブ・スピーカーから生徒へ理解の可否を尋ねることは多いが、逆に生徒から教師などへ理解の可否を尋ねることは極端に少ないのではなかろうか。(ただ、この点は指導実態を精査したり、使用している教科書での扱われ方を分析してみないと断定的なことは言えない。)

一方、「自分の使用頻度」も高く、明示的な「指導の必要性」を感じ、「実際の指導」も比較的なされているものにはREQUESTがある。このことから「発話内容の明確化を求める」、つまり聞き手が話し手の発話内容を十分に理解できない時に、発話者に対してその意図の明確化を求めるCSに関しては、言語使用者として、また教授者としての意識が相対的に高いと言える。Long (1981) は会話調整のための3つの重要な構成要素の1つとして「明確化の要求 (clarification requests)」を指摘しており、妥当な調査結果と考えることができる。(また、Lam and Wong (2000) にも同主旨の報告がなされている。)

さらに標準偏差を見てみるとCOMPENSATIONが「意識」に関する3要因について一番小さ

く、「達成・補償」のためのCSについては他カテゴリーと比べて似たような意識を英語教員が持っていることが窺える。またTIMEについて、「意識」の3要因については比較的上位にランクされながら「指導の必要性」「実際の指導」の標準偏差が一番大きい原因としては、「時間を稼ぐ」ためのCSを実現するため手段として、単に相手の発話やその一部を繰り返したり、あるいは言語表現が“Let me see, ...”や“Well, ...”などに限られていることもあり、生徒の英語習熟度によって（とりわけ習熟度の高い生徒に）は明示的な指導の必要性を感じず、その指導を実際に行っていない教員もいるからではなかろうか。

4.2. 調査目的 (1) に関わって：「自分の使用頻度」と「指導の必要性」の関係

「自分の使用頻度」が高いと考えているCSは「指導の必要性」が高いか。(CSに関して「自分の使用頻度」と「指導の必要性」は一致するか。)

「自分の使用頻度」と「指導の必要性」の30項目全体の相関は $r = .896$ 、そして各項目の相関を平均した値は $r = .507$ であり、かなり強い相関があると言える (Appendix C 参照)。そして両者の平均値の差は0.14であった。カテゴリー別に見るとMONITORのみ、「自分の使用頻度 (3.80) < 「指導の必要性 (3.88)」となったが両側の t 検定の結果では5%水準で有意差は見られなかった。それ故、高校教師が「自分の使用頻度」が高いと考えているCSは「指導の必要性」も高いと考えられる。

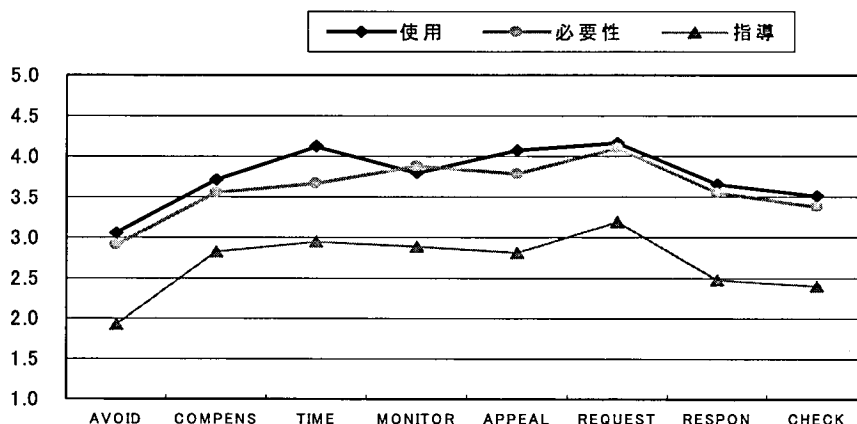


図4 意識の三要因に関するカテゴリー別の平均点

さらに、それぞれの意識をもう少し丁寧に吟味するために、「クラスター分析」「意識について上位群と下位群の比較」の2つを行ってみた。

まずは「使用の頻度」に関してクラスター分析の結果を述べてみる。最も多かったのは全てのカテゴリーに関して平均値を上回った群1の75人で62.5%を占めた (「CS多用型」)。次に多かったのは全体のちょうど1/3を占め、逆に全てのカテゴリーに関して平均値を下回った群2であった (「CS少用型」)。ただ、両者の8カテゴリーに関する意識は全体のものほとんど似たような傾向を示した。

表5 「使用の頻度」の類型分析（4クラスター）

	AVOID	COMPENS	TIME	MONITOR	APPEAL	REQUEST	RESPONSE	CHECK	N
1	3.29	3.89	4.51	4.20	4.47	4.54	4.02	3.88	75
2	2.64	3.50	3.59	3.24	3.49	3.59	3.10	2.92	40
3	5.00	3.84	2.50	3.00	4.00	4.40	4.29	3.88	2
4	1.33	2.00	2.83	1.83	2.00	2.27	1.62	1.92	3

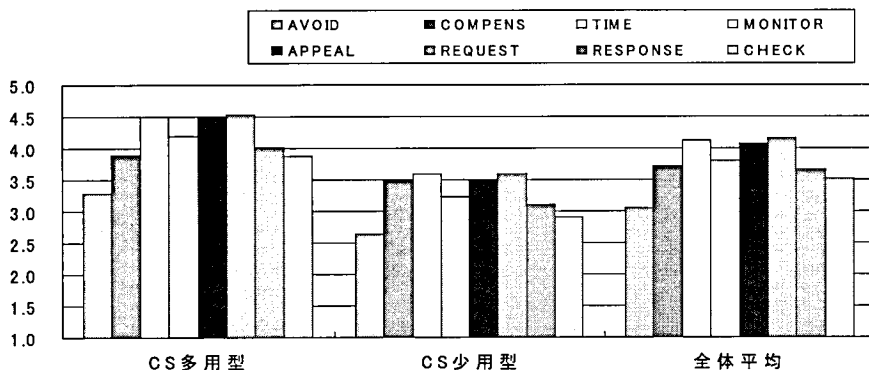


図5 代表的な2群の傾向（「使用の頻度」に関して）

そして「使用の頻度」について、平均値±標準偏差値で上位群と下位群に分けて比較をした。結果は以下の通りである。

表6 「使用の頻度」についての上位群と下位群の比較

「使用の頻度」	AVOID	COMPENS	TIME	MONITOR	APPEAL	REQUEST	RESPONSE	CHECK
上位群(20人)	3.85	4.26	4.78	4.70	4.80	4.89	4.57	4.48
下位群(18人)	2.25	2.90	3.36	2.89	3.03	3.13	2.72	2.67

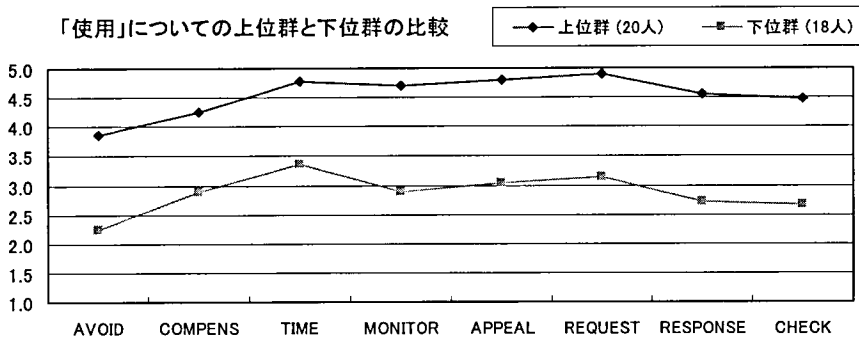


図6 「使用の頻度」についての上位群と下位群の比較

「使用の頻度」に関してグループとカテゴリーの2要因の分散分析を行った。その結果、グループ(群)の主効果が見られ $[F(1,36) = 229.81, p < .01]$, 上位群の平均は4.54で下位群は2.86であり、

大きな差が見られた。また、カテゴリーの主効果 [$F(7.252) = 16.06, p < .01$] も見られた。しかしながら、有意な交互作用は見られなかった [$F(7.252) = 1.37, n.s.$]。このことから、「使用の頻度」の8カテゴリーに関して上位群・下位群ともに似たような傾向の意識を持っていることが窺える。

次に「指導の必要性」に関してクラスター分析の結果を報告する。

表7 「使用の必要性」の類型分析（3クラスター）

	AVOID	COMPENS	TIME	MONITOR	APPEAL	REQUEST	RESPONSE	CHECK	N
1	2.95	3.82	4.32	4.44	4.27	4.55	4.04	3.92	52
2	3.34	3.46	3.52	3.69	3.52	3.79	3.45	3.31	31
3	2.49	3.26	2.89	3.24	3.34	3.74	2.95	2.67	37

最も多かったのは全てのカテゴリーに関して平均値を上回った群1の52人で43.3%を占めた（「積極的指導型」）。次に多かったのは全体の37人で31.9%を占め、逆に全てのカテゴリーに関して平均値を下回った群3であった（「消極的指導型」）。それに続くのは、8つのカテゴリーの内AVOIDのみ平均値を上回り、他はすべて下回った群2で31人（25.8%）にこのような傾向が見られた（「AVOID重視型」）。しかしながら、この群2は8カテゴリーすべてにCS指導の必要性を感じている教員であり、CS指導には肯定的であると考えるのが妥当であろう。

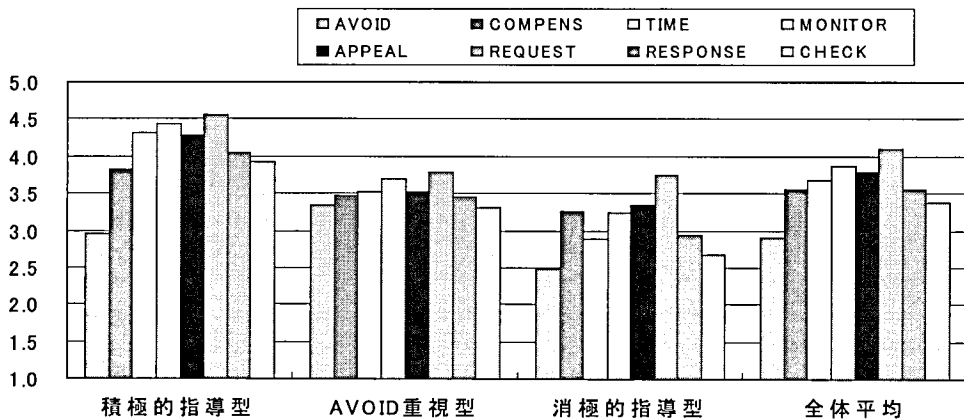


図7 代表的な3群の傾向（「指導の必要性」に関して）

さらに「指導の必要性」について、平均値±標準偏差値で上位群と下位群に分けて比較してみた。結果は以下の通りである。

表8 「指導の必要性」についての上位群と下位群の比較

「使用の頻度」	AVOID	COMPENS	TIME	MONITOR	APPEAL	REQUEST	RESPONSE	CHECK
上位群(24人)	3.19	4.04	4.48	4.83	4.46	4.81	4.38	4.25
下位群(16人)	2.47	2.98	3.03	3.28	3.00	3.43	2.52	2.47

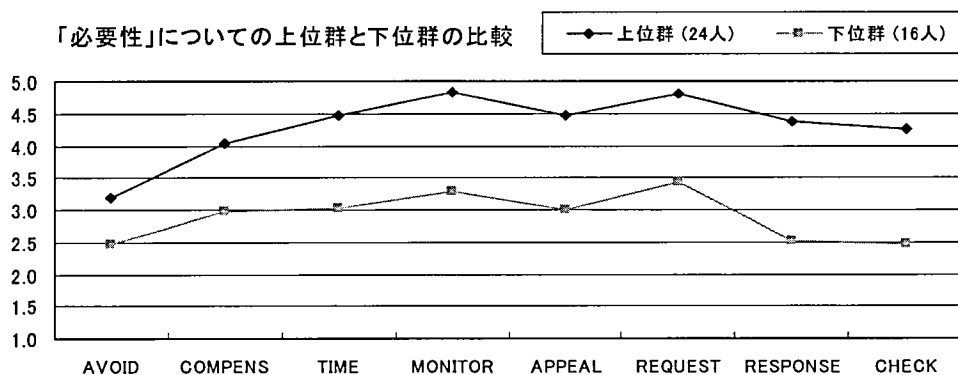


図8 「指導の必要性」についての上位群と下位群の比較

グループ（群）の主効果は有意 [$F(1,38) = 308.44, p < .01$] であり，上位群の平均は4.33で下位群は2.87であり，大きな差が見られた。また，カテゴリーの主効果 [$F(7,266) = 20.72, p < .01$] も見られた。さらに，この2要因で有意な交互作用 [$F(7,266) = 4.17, p < .01$] が見られたので，単純主効果の検定を行った結果，すべての組み合わせに有意な差が見られた。例えば，AVOIDに関して上位群の他の7カテゴリーと比較すると有意に低い値が見られた ($p < .01$) が，一方，下位群においては，AVOIDに関してMONITOR, REQUESTとの2カテゴリーとの間に有意な差が見られただけであった ($p < .01$)。このようなことから，上位群と下位群では各カテゴリーに関して「指導の必要性」に関して意識の差があることが窺える。

4.3. 調査目的 (2) に関わって：「指導の必要性」と「実際の指導」の関係

「指導の必要性」が高いと考えているCSは「実際の指導」もしているか。(CSに関して「指導の必要性」と「実際の指導」は一致するか。)

「指導の必要性」と「実際の指導」の30項目全体の相関は $r = .915$ ，そして各項目の相関を平均した値は $r = .560$ であり，かなり強い相関があると言える (Appendix C 参照)。しかし，両者の平均値の差は0.93あり，CSの「指導の必要性」は意識されてはいるが「実際の指導」は思うようになされていない一端が窺える。また， t 検定 (両側) を行った結果すべてのカテゴリーにおいて，「指導の必要性」と「実際の指導」に1%水準で有意差が見られた。

次に「実際の指導」に関する意識をもう少し丁寧に吟味するために，「クラスター分析」「上位群と下位群の比較」を行ってみる。まずは「実際の指導」に関してクラスター分析の結果を述べてみる。

表9 「実際の指導」の類型分析 (3クラスター)

	AVOID	COMPENS	TIME	MONITOR	APPEAL	REQUEST	RESPONSE	CHECK	N
1	2.24	3.53	4.02	3.86	3.73	4.08	3.39	3.28	33
2	1.81	2.54	2.56	2.51	2.45	2.84	2.13	2.05	86
3	1.00	4.00	1.00	3.00	4.00	4.40	2.14	3.50	1

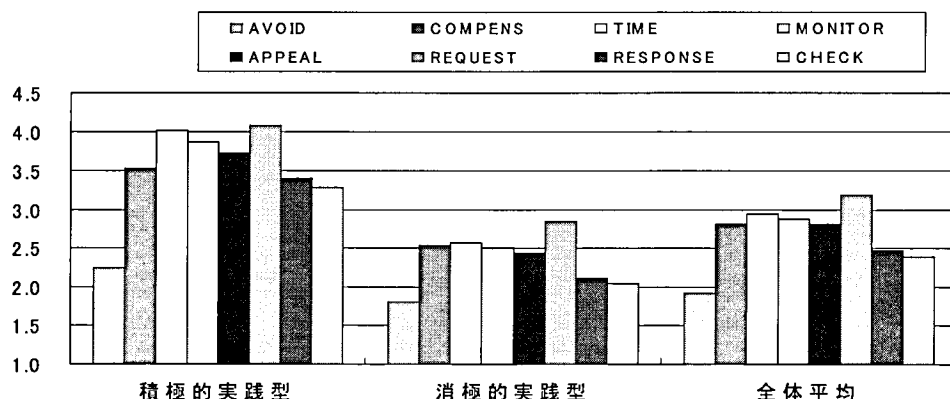


図9 代表的な2群の傾向（「実際の指導」に関わって）

最も多かったのはすべてのカテゴリーにおいて中間値の「3」よりも小さい数値となり、「自分の生徒に取り上げて（明示的に）教えている」かの問いに対しては「あまり思わない」と解釈できる群2で86人（71.7%）であった（「消極的実践型」）。次に続くのは AVOID を除くすべてのカテゴリーで中間値「3」を上回る群1で、少なからぬ高校教員が積極的に創意工夫して CS 指導に取り組んでいる一端が窺える（「積極的実践型」）33人、27.5%）。

表9、図9の群2の数値を見てみると、「実際の指導」においても AVOID や CHECK に関する CS 指導があまりなされていないが、群1では CHECK の CS 指導が相対的にはなされていると考えて良い。群1の教員は、会話の相手に対して理解の可否を積極的に確かめる指導を生徒に行っていると推察でき、Lam and Long (2000) などの調査でも CHECK は指導すべき重要な CS の1つであると報告している。（例えば、“Do you understand (me) ?” や “Am I clear to you ?” などの表現を用いて確かめる。）また、REQUEST に関する CS 指導は両群ともに相対的になされていることが窺える。データの全体的な概要でも触れたが、これら3つ CS カテゴリーの教員意識の順位は「指導の必要性」の順位と変わらなかった。

さらに「指導について上位群と下位群の比較」を行ってみた。結果は以下の通りである。

表10 「実際の指導」についての上位群と下位群の比較

「使用の頻度」	AVOID	COMPENS	TIME	MONITOR	APPEAL	REQUEST	RESPONSE	CHECK
上位群(24人)	2.22	3.65	4.00	3.92	3.86	4.10	3.60	3.57
下位群(16人)	1.19	1.98	1.78	1.75	1.72	2.26	1.50	1.39

グループ（群）の主効果は有意 [$F(1,39) = 638.36, p < .01$] であり、上位群の平均は3.66で下位群は1.74であり、大きな差が見られた。また、カテゴリーの主効果 [$F(7,273) = 20.70, p < .01$] も見られた。さらに、この2要因で有意な交互作用 [$F(7,273) = 4.42, p < .01$] が見られたので、単純主効果の検定を行った結果、すべての組み合わせに有意な差が見られた。多重比較の検定では、上位群では AVOID と TIME などの8つの組み合わせに有意な差が見られたが、下位群では REQUEST と CHECK などの組み合わせなどを含む4つにとどまった ($p < .01$)。このようなことや表10からも分かるように、下位群に関しては REQUEST などを除いては CS 指導が全般的

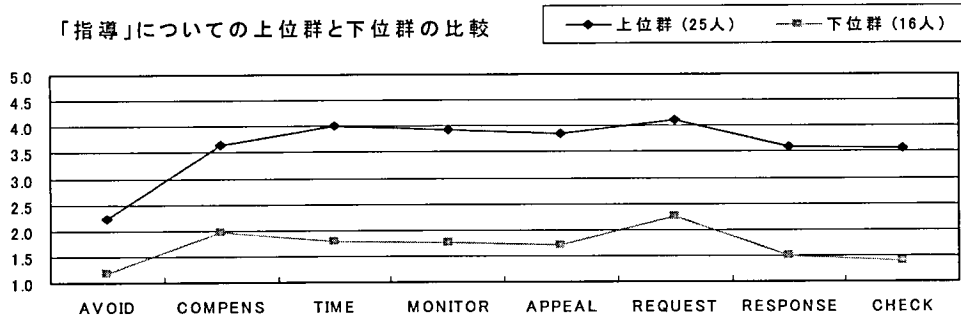


図10 「実際の指導」についての上位群と下位群の比較

になされていない実態が窺える。

「必要性」と「指導」に大きな差が見られたことは、これまでに言及してきたが、その原因は主として以下の3つに分けられると考える。考察を分かりやすくするために「意識」に関する「カテゴリー」別の平均値で並び替えた順位表(表11)を示しておく。

表11 「意識」に関して「カテゴリー」別の平均値で並び替えた順位表

「使用の頻度」	「指導の必要性」		「実際の指導」					
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差				
REQUEST	4.16	0.68	REQUEST	4.11	0.65	REQUEST	3.20	0.87
TIME	4.13	0.77	MONITOR	3.88	0.80	TIME	2.95	1.04
APPEAL	4.08	0.83	APPEAL	3.79	0.74	MONITOR	2.89	0.99
MONITOR	3.80	0.87	TIME	3.67	0.89	COMPEN	2.82	0.76
COMPENS	3.71	0.59	COMPENS	3.55	0.52	APPEAL	2.81	1.00
RESPON	3.65	0.71	RESPON	3.55	0.69	RESPON	2.48	0.81
CHECK	3.51	0.78	CHECK	3.38	0.78	CHECK	2.40	0.91
AVOID	3.05	0.92	AVOID	2.91	0.76	AVOID	1.92	0.84

(考察)

(1) 「指導の必要性」は意識しているが、言語的な負担度が大きく「指導」しにくい。(RESPONSE (1.08の差) や MONITOR (0.99の差) などのCS)

Paribakht (1985) は母語話者・上級学習者・中級学習者のCS使用を比較し、「言語的手法に属するCSは母語話者や上級学習者によって多く用いられ、一方、概念的手法のCSは中級学習者によって多く用いられた。また、概念的手法によるCS使用には3グループに有意差はなく、非言語的手法は母語話者よりも学習者グループに多く見られた」と言語習熟度とCS使用の関係を報告している。同じRESPONSEのカテゴリーでも、意味交渉の反応として「反復(repetition)」というCSは言語的な負担度も低く、L1からの転移も期待できるが、「言い換え(paraphrasing)」「拡大(expansion)」などは言語的な負担度が大きく、習熟度の低い学習者に使用が容易ではない。言語的な負担度が大きいという点では、「自ら言い換え」て挫折を前もって回避するCSであるMONITORにも同様のことが言える。

(2)「指導の必要性」を感じないので、「実際の指導」をほとんどしていない。(AVOID (0.99の差)やCHECK (0.98の差)などのCS)

AVOIDのCSは言語習得を促進しないと指摘もあり、指導の必要性を感じていない教員もいると思われる。また、CHECKについては、教師やALTなどから生徒の理解の可否を確かめることは頻繁にあっても、逆に生徒から教師やALTなどに理解を確かめることが少ないことに教師自身が気付いていないのではないかと懸念される。

(3)「指導の必要性」は意識しているが、実際には教授すべき定型表現があり、丁寧な指導はしていない。(APPEAL (0.98の差)やTIME (0.72の差)などのCS)

APPEALのCSには、“What do you call this (food) in English?”や“I don't know the English word for this machine (/dentaku 電卓).”などがあり、TIMEには“Well, ...”や“Let me see, ...”などの基本的な定型表現がある。それ故、高校生にとっては「既習＝習得済みのCS」と捉えて丁寧な指導をしていない教師が多い可能性がある。しかし、英語でのコミュニケーションにおける「沈黙」の意味には以下のような否定的な捉え方が一般的である(Muro 2000: 37)などの指摘もあり、言語的には負担度が低くても実際に使用させる場面を提供する必要がある。

A long pause or complete silence as a response to a question would be interpreted as:
not hearing the question, (聞いていない)
not understanding the question, (聞いてはいるが理解できない)
not wanting to answer the question, (質問に回答したくない)
ignoring the question, or, (質問を無視する)
anger or refusal to answer. (怒りや回答の拒絶)

4.4. 調査目的(4)に関わって：自由記述部分に見るCS使用と教授に関する教員意識

調査協力者120人のうち39人が自由記述部分に回答をした。CS指導に関わるコメントのみを以下にまとめてみる。(記述はほぼ原文のままである。)

(1) 指導法に関する言及

- [1] CS指導の必要性は感じるがどのように指導したり、体系付けたら良いか分からない。(6人)
- [2] “You said ...”や“You mean ...”などの表現を使わせることによって、相手の発話を言い換えて会話を持続(維持)させ、要約する力を付けるようにしている。(2人)
- [3] 語彙力や表現力が限られている場合はCSの指導は難しいと感じる。(2人)
- [4] 大学受験用の指導とどのように融合させれば良いか分からない。
- [5] 習熟度の差が大きいクラスではCS指導は難しいように感じる。
- [6] 生徒のレベルに合ったフレーズを取り上げて(CS)指導をするようにしている。
- [7] (CS使用に有効な)簡単な表現をできるだけ多く指導したい。
- [8] 授業中の指示をほとんど英語でしているので、状況に応じてCS指導していることになると思う。
- [9] 授業外でのALTとのフリートークの時間をより多く設けるようにしている。

(2) CS 指導の棲み分け (時間的制約) に関する言及

[10] ネイティブによる授業 (T-T を含む) で指導するようにしている。(4人)

[11] CS の指導をしたいと思っているが時間的余裕がない。(2人)

(3) 教材に関する言及

[12] CS を扱った授業中での会話場面やテキスト教材がない。(2人)

(4) 特定の CS に関する言及

[13] CS の中でも自分の少ない語彙力をカバーする達成・補償方略が大切だと思う。

[14] AVOIDANCE の CS は指導の必要性はない。

[15] 使用頻度は高くとも、指導しなくてもできるようになるであろうと思われる CS もあると思う。

(5) 方略能力、またはコミュニケーション能力全般との関係についての言及

[16] 母語においても生徒はコミュニケーションが上手になることが大切である。(3人)

[17] CS は多くの場合、常識の範囲内であり、結局はいろいろな表現を学ぶことで解決できる。

[18] CS を使用するにはある程度の英語力が必要である。

(6) 教師の CS についての意識に関する言及

[19] CS を意識した授業を行っていないことに気付いた。

[20] CS について生徒に気付かせる (意識を高める) ことが大切だと思う。

[21] アンケートに回答する過程でいろいろな CS があることに気付いた。

(考察)

その1=(1) (2) (3) に関して

得られたコメントの中で一番多かったのは「CS の具体的な指導法」(1) に関する記述である。とりわけどのように体系付けて CS 指導したら良いかを模索している姿が窺える (コメント番号 [1] [4])。また、語彙力や表現力が限られていたり、習熟度の差が大きいクラスでの CS 指導の困難さを指摘する教師もいた ([3] [5])。一方、置かれている状況の中で教師ができるだけ英語を使用し、生徒に相手の発話を自分のことばで言い換える指導をするなどをして創意工夫している姿も垣間見ることができる ([2] [6] [7])。そして CS 指導をする際の「時間的な制約」([10] [11]) や「教材の不足」([12]) などの点を指摘するコメントもあった。シラバス作成や教材提供というハード面と CS の効果的・体系的指導法といったソフト面の両視点からの充実を考える必要があるようだ。

その2=(4) (5) に関して

「特定の CS」指導に関しては「達成・補償のための方略」(COMPENSATION) の重要性を述べる教師がいた ([13])。CS 使用の際の3つに大別される問題点の1つである「産出に関わる問題」を指摘しており、(5) での「CS 使用にはある程度の英語力が必要」とのコメント ([18]) と合わせて学習者の実態をよく踏まえた言及であると考えられる。一方、母語での CS 使用との

関係を述べているもの ([15] [16]) がある。Paribakht (1985) も「L1におけるCSはL2においても転移可能であり、成人学習者がなかり高度なCSを有してL2学習を始めることはよくあることだ (... strategic competence in LI is transferable to L2 learning situations, and thus adult learners often enter the L2 learning situation with a fairly developed strategic competence.)」と主張しており、筆者も日本の言語教育全般の改善や他教科との連携の必要があると感じる。そして教職経験40年で海外滞在歴8年のベテラン教師が外国語学習におけるCSの「教授可能性」に触れている ([17]) のはとても興味深い。現実にはその常識を備えることが困難な高校生も多くいるのではなかろうか。さらに、「回避・削除 (AVOID)」のCSについては必要ないとの指摘 ([14]) があり、質問紙による調査結果とも一致する。

その3=(6) に関して

今回の調査が一部ではあるが、回答者のCSの使用や指導に関する意識の高揚に役立ったと思われる記述 ([19] [21]) があった。このようなアンケートに答えることが言語教師のCSに関する理解を深め、それが実際の指導へと波及していくのであればとても喜ばしいことである。学習者の意識を高める ([20]) には、まずは教師の意識を高めることが必要であろう。

5. 教育的示唆

本調査の結果と考察から、以下のことが明らかになり、CS指導に関する教育的示唆が得られた。

(1) それぞれのCSについて、高校教員の「自分の使用頻度」「指導の必要性」「実際の指導」に関する意識の相関は極めて強い。それ故、教師自らが日頃から英語でコミュニケーションをすることを心掛け、どのようなCSを頻繁に使用し、生徒に対しても指導の必要があるかを意識することが大切であろう。具体的には、教室内でも教師ができるだけ多く英語を使用することによってCSを用いる言語の使用場面を創出し、生徒に観察（できれば使用）させ、その使い方をイメージさせることがまずは有益であろう。

(2) AVOIDやCHECK、つまり「話題や談話を途中で回避をしたり、取り下げる」CSや「対話者に対して理解の可否を自分から確かめる」CSは、日頃の「自分の使用頻度」「指導の必要性」「実際の指導」のいずれも低い。一方、REQUESTは「自分の使用頻度」も高く、明示的な「指導の必要性」を感じ、「実際の指導」も比較的なされているCSと考えられる。さらに、「意志疎通を促進するために主体的に言い換える」CSであるMONITORについては「自分の使用頻度」も高く「指導の必要性」を比較的感じながらも「実際の指導」がなされていないようである。このような結果から、日本人学習者は会話の参加者として受け身的な立場に留まっていることが多く、積極的に意志疎通を図ろうとする意識が低いと捉えることができる。それ故、コミュニケーションへのより積極的な態度・意欲の育成を意識した指導が望まれる。

(3) 「指導の必要性」と「実際の指導」に大きな差が見られた原因は3つに大別できる。

- ・「指導の必要性」を感じていないので、「実際の指導」をほとんどしていない。
- ・「指導の必要性」はあるが、実際には教授すべき定型表現があり、指導はしていない
- ・「指導の必要性」は意識しているが、「実際の指導」が言語学的にしにくい。

2点目については学習の早い段階で定型表現を生徒に提示することは当然であるが、その表現を実際に使用するコミュニケーション場面を提供することが大切である。3点目については、短期

間で解決される課題ではない。学習者の習熟度に合わせて、CS使用のための英語表現を創意工夫しながら定着させる地道な取り組みが必要であろう。

まとめ

諸外国では1980年代以降に、カリキュラム開発のための細目表や学習方略の下位構成素としてCSが位置づけられている (*Threshold Level* 1990 (Council of Europe 1991), Oxford (1990) など)。そして、日本の英語教育界においても「中学校学習指導要領」(平成10年告示)及び「高等学校学習指導要領」(平成11年告示)の「言語活動 (の取扱い)」の項には、以下のようなCS指導をより意識した記述が登場した。

[中学校, p.89]

- ・話し手に聞き返すなどして内容を正しく理解すること。
- ・つなぎ言葉を用いるなどいろいろな工夫をして話が続くように話すこと

[高等学校, p.120]

- ・繰り返しを求めたり、言い換えたりするときなどに必要となる表現を活用すること。

これは教科の目標の一つとして「実践的コミュニケーション能力の育成」を目指す流れの中で、方略能力を伸長するための指導・評価が日本の英語教育界において市民権を得たことを示している。他方、これまでにCSの使用や指導に関して数多くの研究や調査がなされているが、教師の有する教授意識を取り入れた包括的なCSシラバス研究はあまり報告されていない。このような時代の流れと研究成果の現状を考える時、本研究の試みは研究上及び教育的意義を見い出せるのではないかと考える。

参考文献

- Archibald, A. (2006). Learner strategies -An interview with Steven McDonough. *ELT Journal*, 60, 63-70.
- Bialystok, E. (1990). *Communication strategies*. Oxford: Basil Blackwell.
- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., and Thurrell, S. (1995). Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics*, 6, 5-35.
- Dörnyei, Z., and Scott, M. L. (1997). Communication strategies in a second language: definitions and taxonomies. *Language Learning*, 47, 173-210.
- Dörnyei, Z., and Thurrell, S. (1991). Strategic competence and how to teach it. *ELT Journal*, 45, 16-23.
- Færch, C., and Kasper, G. (eds.) (1983). *Strategies in interlanguage communication*. London: Longman.
- Kellerman, E.(1991). Communication strategies in second language research: A critique, a revision, and some (non-)implications for the classroom. In R.E. Phillipson, E. Kellerman, L. Selinker, M. S. Smith, and M. Swain (eds.). *Foreign/second language pedagogy research: A commemorative volume for Claus Færch* (pp. 142-161). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

- Konishi, K. (1994). The systematic principles and their pedagogical implications underlying the use of paraphrase as a communication strategies based on an analysis of Longman Active Study Dictionary of English in terms of its word definitions. 『中国地区英語教育学会研究紀要』 24. 67-73.
- Lam, W. (2005). Is strategic competence teachable? *The Journal of ASIA TEFL*, 2, 87-112.
- Lam, W., and Wong, J. (2000). The effects of strategy training on developing discussion skills in an ESL classroom. *ELT Journal*, 54, 245-255.
- Long, M. (1981). Questions in foreigner talk discourse. *Language Learning*, 31. 135-157.
- Muro, M. (2000). *Intercultural miscommunication*. Tokyo: Seibido.
- Nakatani, Y. (2006). Developing an oral communication strategy inventory. *Modern Language Journal*, 90, 151-168.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.
- Prabhu, N. S. (1987). *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Takatsuka, S. (1996). Teaching communication strategies: A lesson aimed at post-modifying structures for paraphrase. 『岡山大学教育学部研究集録』 102, 165-184.
- Tarone, E. (1981). Some thoughts on the notion of communication strategy. *TESOL Quarterly*, 15, 285-295.
- Tarone, E., and Yule, G. (1989). *Focus on the Language Learner*. Oxford: Oxford University Press.
- Tatsukawa, K. (2007). Assessing the strategic competence of EFL learners: A comparison between Japanese high school and college students. *ARELE (Annual Review of English Language Education in Japan)*, 18, 181-190.
- Tatsukawa, K. (2007). Developing an assessment tool for the strategic competence of Japanese EFL learners. *The Journal of ASIA TEFL*, 4, 71-92.
- van Ek, J.A., and Trim, J.L.M. (1991). *Threshold level 1990*. Cambridge: Council of Europe.
- 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 Languages-』 広島：溪水社.
- 達川 奎三 (2000). 「『コミュニケーション方略』は教科書でどのように扱われているか」『中国地区英語教育学会研究紀要』 No.30. 255-264.
- 達川 奎三 (2006). 「コミュニケーション方略に関するテスト」田中正道 (監修) 野呂忠司・達川 奎三・西本有逸 (編) 『これからの英語学力評価のあり方 -英語教師支援のために-』 教育出版 pp.63-75.
- 達川 奎三, 田中 正道, ジョー・ラウアー (2006). 「英語学習者のための『方略的能力』テストの研究開発」『広島外国語教育研究』 No.9, 1-17. 広島大学外国語教育研究センター.
- 達川 奎三 (2007). 「日本人大学生の英語『方略能力』に関する一考察」『平成18年度広島大学大学院教育学研究科紀要』 第二部 (文化教育開発関連領域) 第55号(2) 217-224.
- 達川 奎三 (2007). 「方略能力研究に関する理論的背景」『広島外国語教育研究』 No.10, 17-33. 広島大学外国語教育研究センター.
- 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 -積極的にコミュニ

ケーションを図ろうとする態度の育成と目指してー』開文社出版。
 平野絹枝 (1993). 「コミュニケーションにおける『態度』の指導と評価ーコミュニケーション方
 略を中心にして」『現代英語教育』30. 12-15.

Appendix A:

「英語教員を対象とした CS の使用と教授に関するアンケート」回答用紙

コミュニケーション・ストラテジーについての説明とその例、及び回答用紙 (回収)

【M=男性, W=女性を表します】

AVOIDANCE or REDUCTION STRATEGIES (回避・削除のための方略)

(1) Topic avoidance (話題を回避する)

【会話の状況=学生同士の会話, クリスマスが近づいている】

M: Are you going out with Kenji on Christmas Eve, Judy?

W: I have a part-time job this winter.

M: You said you wanted to have a nice dinner with him on Christmas Eve. Don't you like him any more?

W: I'm busy and I need to leave soon. Sorry.

	全くない	あまりない	どちらとも言えない	ややある	とてもある
自分の使用頻度	1	2	3	4	5
指導の必要性	1	2	3	4	5
実際の指導	1	2	3	4	5

(該当する番号に○印をつける)

(2) Message abandonment (談話を中断, あるいは放棄する)

【会話の状況=友人同士の会話, 女性は昨年交通事故で兄を亡くしている】

M: Judy, you said you have an elder brother. Tell me what he is like.

W: He was two years older than I am. We played a lot together when we were small kids. But last year he had a car ...

M: So he passed away? Sorry to make you remember such a sad incident.

(回答欄は以下省略)

ACHIEVEMENT or COMPENSATORY STRATEGIES (達成・補償のための方略)

(3) Circumlocution at word-level (相手が理解できていない語彙を, 説明・描写することによってその意味を伝える) (e.g., *the thing you open bottles with for corkscrew*)

【会話の状況=友人同士の会話, ドライブ中に車中からビニールハウスが見える】

M: Satoshi, look at those greenhouses over there. People are growing tomatoes.

W: Where? What do you mean by 'greenhouse'? You mean the 'green-roof house'?

M: No. It's a plastic house used for growing vegetables or fruits.

(4) Circumlocution at sentence-level (含意のある間接的な文を用いる)

【会話の状況 = 女性はトイレに行きたいが、その土地や建物の内部に不慣れである】

W: Excuse me. I'd like to wash my hands.

M: There's a ladies room around the corner.

W: Thank you.

(5) Approximation (用いたい語彙そのものではないが、類似した表現を使用する) (e.g., *fish for carp, pipe for waterpipe*)

【会話の状況 = 友人同士の会話, 飲食店で「もずく」が目の前のテーブルの上にある】

M: Judy, try this dish. It's very good for your health.

W: OK. I'll eat anything. ... What's this?

M: It's *Mozuku*. What do you call it in English?

W: Well, I don't know. But it could be called 'sea vegetables.'

(6) Restructuring (新しい文で発話を言い直したり, 再構築する) (e.g., *The bus was very ... there were a lot of people on it.*)

【会話の状況 = 友人同士の会話, 女性はその朝遅れて来た】

M: Why were you late this morning?

W: It took me 20 minutes longer than usual. The road was very ... There were so many cars on the road.

(7) Literal translation from L1 (一語ずつ母語にそのまま訳す, 逐語訳する) [the learner translates word for word from the native language]

【会話の状況 = 友人同士の会話, 女性は自動販売機を飲み物を買いたい】

W: Tom, I'm thirsty. Is there any automatic selling machine near here?

M: Yes. There's a vending machine around the corner.

W. Thanks.

(8) Code-switching (用いたい英単語を知らないで, そのまま母語を使用する) [the learner uses the native language term without bothering to translate]

【会話の状況 = 学生同士の会話, レポートを書き終えホッチキスで留めたいが, 'stapler' という英単語を知らない】

M: I've finished my history report at last! Do you have a ... 'Hocchikis'?

W: Kenji, do you want to staple those sheets of paper together?

STALLING or TIME-GAINING STRATEGIES (時間を稼ぐための方略)

(9) Fillers, hesitation devices and gambits (言語表現を用いて時間を稼ぐ, ためらい, など) (e.g.,

well, actually ..., where was I ...?)

【会話の状況 = 友人同士の会話, 女性がスケジュールを確認している】

M: Are you free any Saturday evening next month?

W: Well, let's see ... I don't have any plans on the second Saturday.

(10) Self and other-repetition (繰り返し, 反復によって時間を稼ぐ)

【会話の状況 = 友人同士の会話, 「うどん」と「そば」の違いを話題にしている】

W: Kenji, what's the difference between *soba* and *udon*?

M: Soba and udon ... They're both popular Japanese noodles. If you try them, you can tell the difference.

SELF-MONITORING STRATEGIES (意志疎通を促進するための主体的な方略)

(11) Self-initiated repair (自らが主体的に修正する) (e.g., *I mean ...*)

【会話の状況 = 学生同士の会話, 女性は男性が 'expire this week' という表現の意味が分からないかも知れないと思っている】

W: Would you like to go to the movies this weekend? I have two free tickets.

M: Thanks, but I have a part-time job. How about next weekend?

W: These tickets expire this week. I mean we can't use them next week.

(12) Self-rephrasing (over-elaboration) (自ら言い換える) (e.g., *This is for students ... pupils ... when you're at school ...*)

【会話の状況 = 友人同士の会話, ジムに通う日数を言い換えている】

M: I need to lose weight, so I've started to go to the gym.

W: How often?

M: Mondays, Wednesdays, and Fridays. In other words, three times a week.

INTERACTIONAL STRATEGIES (話者間の相互作用の過程で用いる様々な方略)

Appeals for help (援助を求める)

【会話の状況 = 友人同士の会話, 男性は野球の「四球」を英語でどう言うか自信がない】

(13) direct (直接的に援助を求める) (e.g., *What do you call ... ?*) [e.g., *What is this?*]

W: Kenji, come over here and watch the baseball game.

M: OK. Oh, the pitcher threw four balls again. Do you say 'four balls' in English?

(14) indirect (間接的に援助を求める) (e.g., *I don't know the word in English ... or puzzled expression*)

【会話の状況 = 友人同士の会話, 「80度」という意味がよく理解できない】

M: What is the climate like in Hawaii?

W: It's around 80 all year round.

M: 80! ... That high?

W: Oh, it's 80 degrees Fahrenheit. That's about ... 26 or 27 degrees Centigrade.

Meaning negotiation strategies (さまざまな意味交渉のための方略)

Indicators of non/mis-understanding (無理解, 誤解の表出)

Requests (依頼)

(15) repetition requests (繰り返しを求める) (e.g., *Pardon?* or *Could you say that again please?*)

【会話の状況 = Mが教師でWが生徒/学生, 女性は提出期限をもう一度言って欲しい】

M: Please check your final draft one more time and hand it in by January 26.

W: Can you tell me the deadline again?

(16) clarification requests (明確化を求める) (e.g., *What do you mean by ...?*)

【会話の状況 = 友人同士の会話, 'ballroom dancing'の意味がよく分からない】

W: I just heard that Anna had won a lot of ballroom dancing tournaments before coming to Japan.

M: Oh, really? What do you mean by ballroom dancing? (/ Did she dance beautifully with a ball indoors?)

(17) confirmation requests (発話内容の確認を求める) (e.g., *Did you say ... ?*)

【会話の状況 = Mが客でW = 店員, 結局この月曜日は営業しているのかを確かめたい】

M: When is your shop open?

W: We are open every day except Mondays. But when we have special sales, we do open our shop on Mondays. At the moment, we have our Christmas sales.

M: So are you open this coming Monday?

Expressions of non-understanding (無理解の表出)

(18) verbal (理解できていないことを言語により表出する) (e.g., *I'm not sure I understand ...*)

【会話の状況 = 友人同士の会話, 男性は'landlady'の意味が理解できない】

W: Kenji, this is your landlady, Ms Hamilton. If you have any problem with your room, just tell her.

M: What is a 'landlady'?

(19) Interpretive summary (対話者の発話内容を積極的に解釈する) (e.g., *You mean ... ? / So what you're saying is ... ?*)

【会話の状況 = 夫婦の会話, 妻が夫の発言を自分なりに解釈しようとしている】

W: Steve, we've been married for 25 years now and I'm always happy being with you.

M: So am I. But the best is yet to come.

W: You mean you will make me even happier?

Responses (応答)

(20) repetition (発話を繰り返して応答する)

【会話の状況 = 男性は女性の学校を初めて訪問しようとしている。女性は男性に降りる駅を確実に伝えたい】

W: If you take a train to come to our school, you should get off at Saijo Station.

M: Which station?

W: At Saijo Station. Sai-jo. (slowly and clearly)

(21) rephrasing (言い換えて応答する)

【会話の状況 = 見知らぬ人同士, 男性はその土地や地域に不慣れである】

M: Does this train go to Kure?

W: No, it doesn't. You have to change trains at Kaita.

M: Well, ... At Kaita?

W: Yes. You should change trains two stops from here.

(22) expansion (情報を付加して応答する)

【会話の状況 = 男性は店員で女性は客, 男性がカードの暗証番号について説明をしている】

M: Ms. Sato, thank you very much for making our store card. When you use this card, you have to press your PIN number.

W: Sorry, I'm confused. Did you say something about pins?

M: Yes, Ma'am. PIN means personal identification number. You need to remember your secret number.

(23) reduction (情報を要約・縮小して応答する)

【会話の状況 = 友人同士の会話, 詳しく事の経緯を再度説明せずに「Emily がスピード違反で 5 万円の罰金を科せられた」という情報だけを男性は提供している】

M: Did you hear anything about Emily?

W: No. What happened?

M: She went to Brian's place for a party. When she was driving back, she was stopped by the police and fined 50,000 yen for speeding.

W: Pardon? What did you say?

M: Emily was fined 50,000 yen for speeding.

(24) confirmation (相手の発話内容を確認することにより応答する)

【会話の状況 = 友人同士の会話, 男性が頼まれた買い物の品を確認している】

W: Keiko, can you do some shopping for me? I'm sick and cannot go out.

M: Sure. What do you want?

W: Well, I need milk, bread, and two apples.

M. No problem.

W: And one more thing. Can you get me some eggs as well?

M: So, to sum up, you want four things: milk, bread, apples, and eggs. Right?

(25) rejection (応答を拒否する)

【会話の状況 = 友人同士の会話, プレゼントの値段を尋ねられ女性はそれを答えたくない】

W: Kenji, look at this necklace. Walter gave it to me for my birthday!

M: Wow! It's very nice. It must have been very expensive. How much was it?

W: You shouldn't ask such a question. The price isn't important.

(26) repair (誤解を避けるために発話を修正して応答する)

【会話の状況 = 恋人同士の会話, 女性が'good buy'を'good-bye'と混同しているようなので誤解を避けたい】

M: This ring was a really good buy. This is for you, Sayuri.

W: 'Good-bye'? Is this the end of our relationship?

M: No, no, Sayuri. 'A good buy' means a real bargain.

Comprehension checks (聞き手の理解のチェック)

(27) whether the interlocutor can follow you (聞き手が理解できているかどうかを確認する)
(e.g., *Am I making sense?*)

【会話の状況 = 友人同士の会話, コンピューターを使って作図 (描画) をしている】

W: This is how we draw pictures using this software. Did you get it?

M: Well, I think so.

(28) whether what you said was correct or grammatical (自分の発話が言語的に正しいかどうかを確認) (e.g., *Can I / you say that?*)

【会話の状況 = 友人同士の会話, ホテルの部屋で翌日の朝食について話している】

W: Tom, this hotel is very nice, isn't it?

M: It sure is, Satomi. What are we going to have for dinner?

W: We are going to have a 'Viking-style' dinner. We can pick our favorite dishes by ourselves, and eat as much as we like. Is that the correct expression?

M: Um, we say a 'buffet-style' dinner, not a 'Viking-style' dinner.

(29) whether the interlocutor is listening (相手が聞いているかどうかを確認する) (e.g., on the phone: *Are you still there?*)

【会話の状況 = 友人同士の会話, 男性は発表の準備をしながら携帯電話で話している】

W: Tom, are you coming back about the same time as usual?

M: ...

W: Tom, ... Tom. Are you there?

M: Sorry. I was writing a draft for my presentation tomorrow.

(30) whether the interlocutor can hear you (相手に自分の発話が聞こえているかどうかを確認する)

【会話の状況 = 部屋の中での家族同士の会話, 音楽の音量が大きくてよく聞こえない】

W: Will it be rainy tomorrow morning?

M: The music is too loud. Turn it down.

W: OK. Is it quiet enough now?

M: Yes. What did you say?

W: Is it going to be rainy tomorrow morning?

*ご協力ありがとうございました。

Appendix B: 高校教員による CS 意識 3 要因の平均値と要因間の差の平均値

	頻 度	必要性	指 導	(頻-必)	(必-指)	(頻-指)
1	3.18	3.14	2.03	0.04	1.11	1.15
2	2.93	2.68	1.81	0.25	0.87	1.12
3	4.33	4.48	3.55	-0.16	0.93	0.78
4	3.64	3.74	2.83	-0.10	0.92	0.82
5	4.23	4.10	3.26	0.13	0.84	0.97
6	4.28	3.86	2.95	0.43	0.91	1.33
7	2.99	2.73	2.23	0.27	0.50	0.77
8	2.80	2.42	2.13	0.38	0.29	0.68
9	4.18	4.06	3.44	0.12	0.62	0.73
10	4.08	3.28	2.46	0.79	0.83	1.62
11	4.00	4.01	2.83	-0.01	1.18	1.17
12	3.60	3.75	2.94	-0.15	0.81	0.66
13	4.32	4.13	3.19	0.18	0.94	1.13
14	3.83	3.44	2.43	0.39	1.01	1.40
15	4.41	4.48	3.94	-0.07	0.53	0.47
16	4.23	4.29	3.28	-0.06	1.01	0.95
17	4.26	3.97	2.83	0.29	1.13	1.43
18	4.27	4.33	3.56	-0.06	0.77	0.71
19	3.64	3.47	2.36	0.18	1.11	1.28
20	4.11	3.60	2.69	0.51	0.91	1.42
21	3.97	3.92	2.79	0.05	1.13	1.18
22	3.68	3.58	2.38	0.09	1.21	1.30
23	3.59	3.35	2.39	0.24	0.96	1.20
24	3.92	3.74	2.56	0.18	1.18	1.36
25	2.77	3.12	2.12	-0.35	1.00	0.65
26	3.56	3.55	2.40	0.01	1.15	1.16
27	4.14	3.93	2.99	0.21	0.94	1.15
28	4.14	3.63	2.43	0.51	1.21	1.72
29	2.89	2.93	2.00	-0.04	0.93	0.89
30	2.88	3.02	2.18	-0.14	0.84	0.70
平均	3.76	3.62	2.70	0.14	0.93	1.06

Appendix C: 高校教員の CS 意識 3 要因の相関関係

	「使用」と「必要性」	「必要性」と「指導」	「使用」と「指導」
(1)	0.311	0.544	0.355
(2)	0.362	0.512	0.278
(3)	0.393	0.497	0.398
(4)	0.501	0.654	0.500
(5)	0.691	0.648	0.526
(6)	0.340	0.636	0.366
(7)	0.493	0.705	0.357
(8)	0.335	0.752	0.240
(9)	0.543	0.633	0.431
(10)	0.526	0.583	0.350
(11)	0.432	0.430	0.305
(12)	0.558	0.573	0.499
(13)	0.571	0.536	0.362
(14)	0.435	0.529	0.231
(15)	0.634	0.562	0.525
(16)	0.692	0.530	0.530
(17)	0.602	0.502	0.291
(18)	0.559	0.531	0.480
(19)	0.660	0.592	0.402
(20)	0.502	0.563	0.295
(21)	0.629	0.493	0.416
(22)	0.554	0.377	0.285
(23)	0.428	0.505	0.321
(24)	0.566	0.532	0.339
(25)	0.329	0.454	0.433
(26)	0.458	0.565	0.322
(27)	0.506	0.606	0.384
(28)	0.404	0.474	0.137
(29)	0.600	0.610	0.500
(30)	0.604	0.659	0.472
平均	0.507	0.560	0.378

Appendix D: 調査 (2) 高校教員の CS 意識 3 要因の相関関係

「使用」と「必要性」の相関関係		「必要性」と「指導」の相関関係	
CS カテゴリー	相関係数	CS カテゴリー	相関係数
AVOID	0.280	AVOID	0.492
COMPENS	0.495	COMPENS	0.630
TIME	0.604	TIME	0.647
MONITOR	0.517	MONITOR	0.483
APPEAL	0.531	APPEAL	0.546
REQUEST	0.694	REQUEST	0.567
RESPONSE	0.526	RESPONSE	0.517
CHECK	0.555	CHECK	0.588

ABSTRACT

A Survey on Communication Strategy Use and Instruction by Japanese High School English Teachers

Keiso TATSUKAWA

Institute for Foreign Language Research and Education

Hiroshima University

The purpose of this study is to survey Japanese senior high school English teachers' awareness of their communication strategy (CS) use in English and also their perceptions of the need for teaching CS use to their students. Using a 5-point Likert scale, the questionnaire items were made based on the CS list of Celce-Murcia, Dörnyei and Thurrell (1995). Each question item has three component factors: (1) how often they use a particular CS as a language user; (2) how important they feel it is to teach it to their students as a language teacher; and (3) whether they teach it to their students explicitly in class. The survey was conducted in February and March of 2007, and 120 high school teachers participated in it. Some of the major findings are: (1) the above three component factors are closely related to one another; (2) explicit CS training is not practiced in class as much as expected. Comments on CS use and instruction made by 39 teachers were also summarized. Lastly three pedagogical suggestions are made to improve the strategic competence of Japanese high school students.