

# 日本人高校英語教師のCS「使用」とその「指導」の 関わりについての研究

達川 奎三

広島大学外国語教育研究センター

## はじめに

1970年代以降、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た。その中ではCSを実証的に捉えようとする試みがなされ、「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」などが議論されてきた。しかしながら、これらのほとんど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、Lam and Wong (2000)などを除いては「言語教授者」としての視点からの研究は少ない。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の使用と指導に関する「意識」の実態の一端を明らかにすることは教育的意義がある。

## 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、主に以下のような2つの考え方があ

### 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、次のように主張している。“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、学習者の需要に会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) 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)安心感を与えているとしている。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、学習者の多くが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。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筆者は考えるので、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、先行研究をまとめた Dörnyei and Scott (1997) の評価が高く示唆に富むものである。ただし、これは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 *et al.* (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、これを本意識調査の理論的枠組みとする。

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” と定義してあり、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し、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ために調査を行う。具体的には以下の5点についての結果の分析・考察を行う。

- (1) 日本人高校英語教師の言語（外国語）使用者としての「CS使用」にはどのような特徴が見られるか。
- (2) 日本人高校英語教師のCS使用のカテゴリー間にはどのような相関が見られるか。

- (3) 日本人高校英語教師の言語（外国語）教授者としての「CS 指導」にはどのような特徴が見られるか。
- (4) 日本人高校英語教師の CS 指導のカテゴリー分類にはどのような相関が見られるか。
- (5) 日本人高校英語教師の言語（外国語）使用者としての「CS 使用」と教授者としての「CS 指導」にはどのような相関が見られるか。

### 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。

教職暦 平均 15.9 年 ( $SD = 9.1$ )

渡航暦 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（達川 2008を参照）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30個のCS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）

表2 「CS 使用と教授」に関するアンケート回答用紙

	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)

主として小論では、「自分の使用頻度（以後「使用」と略す）」「実際の指導（「指導」と略す）」について報告する。

## 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標準偏差は表3のようになった。

表3 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（使用）	3.76	0.57
実際の指導（指導）	2.70	0.69

また、30項目のCSについて、教員の「使用」と「指導」に関する意識の相関は .823\*\* で ( $N = 120$   $p < .01$ ) と極めて強く、CS カテゴリーごとの平均値と標準偏差は表4の通りである。

表4 CS カテゴリーごとの平均値と標準偏差

カテゴリー	意識	
	使用	指導
AVOID	3.05	1.92
(CS 番号1-2)	0.92	0.84
COMPENSATION	3.71	2.82
(3-8)	0.59	0.76
TIME	4.13	2.95
(9-10)	0.77	1.04
MONITOR	3.80	2.89
(11-12)	0.87	0.99
APPEAL	4.08	2.81
(13-14)	0.83	1.00
REQUEST	4.16	3.20
(15-19)	0.68	0.87
RESPONSE	3.65	2.48
(20-26)	0.71	0.81
CHECK	3.51	2.40
(27-30)	0.78	0.91
平均	3.76	2.70
	0.57	0.69

上段の数字が平均値、下段は標準偏差

さらに、図1は30項目のCSの「使用」と「指導」の関係を視覚化したものである。

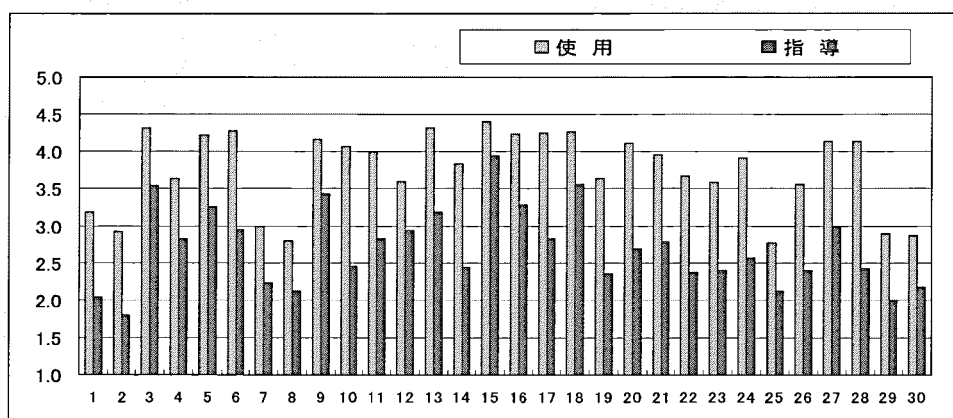


図1 CS カテゴリーごとの「使用」と「指導」の関係

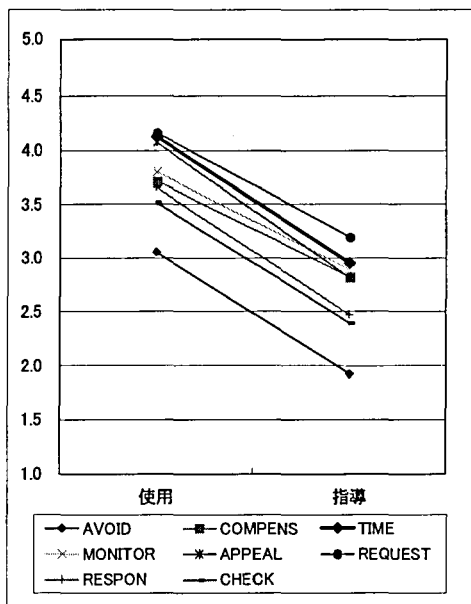


図2 カテゴリー別の平均値比較

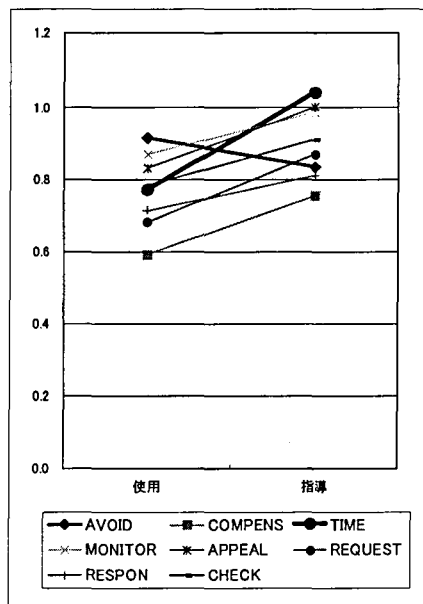


図3 カテゴリー別の標準偏差比較

カテゴリー別のデータ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」 [ $F(1,119) = 290.10, p < .01$ ], 「カテゴリー」 [ $F(7, 833) = 72.10, p < .01$ ] 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 [ $F(7, 833) = 4.82, p < .01$ ] 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 ( $p < .01$ )。そこで多重比較の検定を行った結果、すべてのカテゴリーにおいて「使用」が「指導」より高い得点を示し、有意な差が見られた ( $p < .01$ )。

(考察)

カテゴリー別の平均値を見ると、AVOIDが「使用」も低く、「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「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」受け身の場面をより多く扱っている可能性がある。例えば、教師・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らうか。(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、「使用」が高く、「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が英語教員の間にいることが窺える。また、TIME については「使用」は比較的上位にランクされながら「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、母語の場合と同様に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) は明示的な指導を実際に行っていない教員もいると考えることもできる。

#### 4.2. 調査目的 (1) に関わって：日本人高校英語教師の言語 (外国語) 使用者としての「CS 使用」にはどのような特徴が見られるか。

英語 (外国語) 使用者として、相手に繰り返し・明確化・確認などを求める「依頼」のための CS (REQUEST,  $M = 4.16$ ), 発話のための「時間を稼ぐ」CS (TIME,  $M = 4.13$ ), 意志疎通を促進するために援助を求める CS (APPEAL,  $M = 4.08$ ) をより頻繁に用いる傾向がある。例えば、

Requests (依頼,  $M = 4.41$ )

(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?

というような CS 使用例である。

一方、話題の回避や発話を中断する CS はあまり使用せず (AVOID,  $M = 3.05$ ), このカテゴリーの CS に対する否定的な捉え方の一面が見られ、その使用傾向にも一番大きなばらつきが見られる ( $SD = 0.92$ )。これに対して「達成・補償」のための CS (COMPENSATION,  $M = 3.71$ ) は、他の CS カテゴリーよりはより似たような使用傾向が見られる ( $SD = 0.59$ )。

#### 4.3. 調査目的 (2) に関わって：日本人高校英語教師の CS 使用のカテゴリー間にはどのような相関が見られるか。

「使用」のカテゴリー間で最も強い相関を示したのは、依頼や援助を求める CS (REQUEST) と「言い換え・付加・要約」などによって応答する CS (RESPONSE) の間の  $r = .709$  である。以下の表 5 は、「使用」の CS カテゴリー間の相関の組み合わせを降順に並べ換えたものである。相関係数の大きい組み合わせのほとんどが REQUEST, または RESPONSE のカテゴリーとの関わりがあること (10 個のうち 9 つの組み合わせ) が分かる。また、CHECK もこれらとの関わりが比較的強い。一方、AVOID についてはどのカテゴリーとの相関も弱く、0.5 を越えた組み合わせはない。

表5 「使用」のCSカテゴリー相関の強い組み合わせ（降順）

順位	CSカテゴリーの組み合わせ		相関係数
1	REQUEST	RESPONSE	0.709
2	REQUEST	APPEAL	0.669
3	RESPONSE	CHECK	0.669
4	REQUEST	CHECK	0.616
5	REQUEST	COMPENSATION	0.612
6	REQUEST	MONITOR	0.597
7	RESPONSE	MONITOR	0.587
8	RESPONSE	APPEAL	0.575
9	MONITOR	TIME	0.549
10	RESPONSE	TIME	0.520

なお、相関係数はすべて1%水準で有意（両側）であった。

また、「使用」に関してクラスター分析を行った。その結果、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「使用」の傾向は全体のものとほとんど似たような傾向を示した（図4参照）。

表6 「使用」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

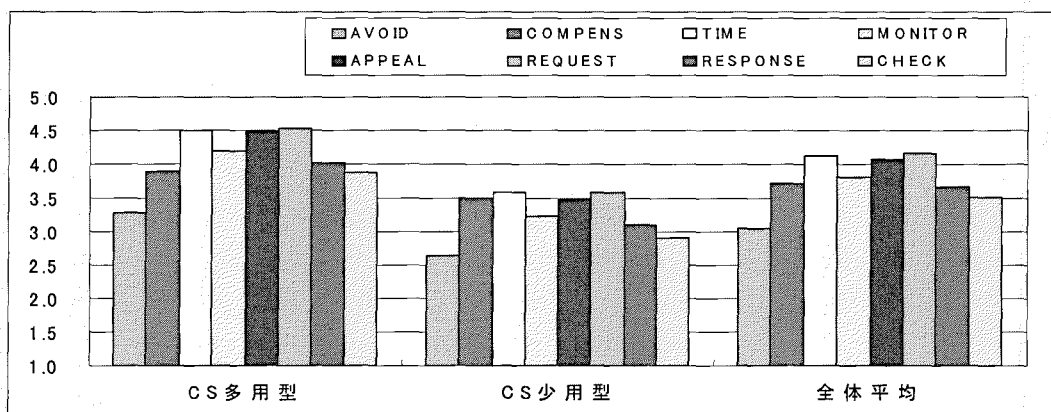


図4 代表的な2群の傾向（「使用」に関わって）



#### 4.4. 調査目的 (3) に関わって：日本人高校英語教師の言語（外国語）教授者としての「CS 指導」にはどのような特徴が見られるか。

英語（外国語）教授者として、相手に繰り返し・明確化・確認などを求める「依頼」のための CS (REQUEST,  $M = 3.20$ ), 発話のための「時間を稼ぐ」CS (TIME,  $M = 2.95$ ) は比較的指導されていると捉えている可能性がある。意志疎通を促進するために主体的に言い換えるなどの CS (MONITOR,  $M = 2.89$ ) は相対的には指導がなされている CS もある。例えば,

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,  $M = 3.55$ ) (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.

というような使用例である。

一方、話題の回避や発話を中断する CS はほとんど指導されず (AVOID,  $M = 1.92$ ), このカテゴリの CS に対する否定的な捉え方がここにも表れている。さらに、「達成・補償」のための CS (COMPENSATION) では、他の CS カテゴリよりはより似たような指導傾向が見られる ( $SD = 0.76$ )。

#### 4.5. 調査目的 (4) に関わって：日本人高校英語教師の CS 指導のカテゴリ分類にはどのような相関が見られるか。

以下の表 7 からも明らかなように、「指導」の CS カテゴリ分類の相関においても係数の大きい組み合わせのほとんどが RESPONSE, または REQUEST のカテゴリとの関わりがあること (10個のうち9つの組み合わせ) がある。また, APPEAL もこれらとの関わりが比較的強い。一方, AVOID は相関係数は最も大きいものでも, TIME との  $r = .318$  である。

なお、相関係数はすべて 1%水準で有意 (両側) であった。

表 7 「指導」の CS カテゴリ相関の強い組み合わせ (降順)

順位	CS カテゴリの組み合わせ		相関係数
1	RESPONSE	CHECK	0.770
2	REQUEST	APPEAL	0.735
3	REQUEST	RESPONSE	0.673
4	APPEAL	RESPONSE	0.657
5	TIME	RESPONSE	0.647
6	REQUEST	MONITOR	0.641
7	MONITOR	RESPONSE	0.617
8	COMPENSATION	RESPONSE	0.592
9	APPEAL	CHECK	0.583
10	COMPENSATION	REQUEST	0.564

表8 「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

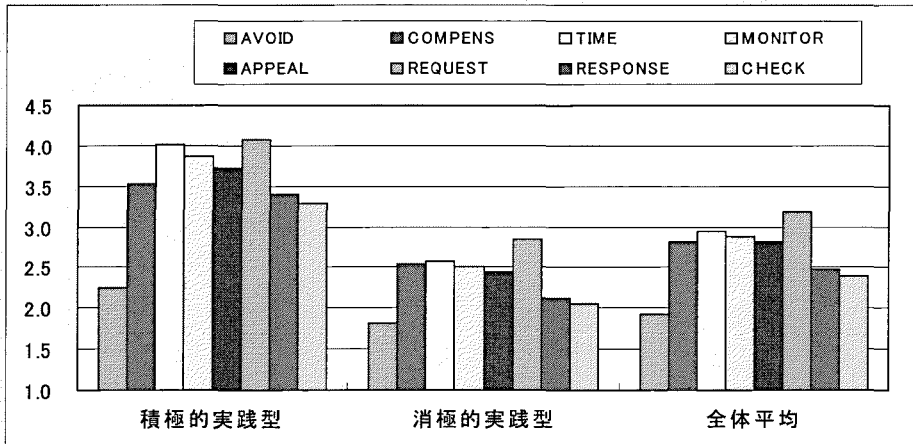


図5 代表的な2群の傾向（「指導」に関わって）

また、クラスター分析をしてみると、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創意工夫して積極的に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8、図5の群2の数値を見てみると、「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。

4.6. 調査目的 (5) に関わって：日本人高校英語教師の言語（外国語）使用者としての「CS 使用」と教授者としての「CS 指導」にはどのような相関が見られるか。

表9 「使用」と「指導」の関わりについて

AVOID	0.228
COMPENSATION	0.366
TIME	0.407
MONITOR	0.414
APPEAL	0.304
REQUEST	0.521
RESPONSE	0.342
CHECK	0.426

表10 「使用」と「指導」の関わりについて（降順）

REQUEST	0.521
CHECK	0.426
MONITOR	0.414
TIME	0.407
COMPENSATION	0.366
RESPONSE	0.342
APPEAL	0.304
AVOID	0.228

表9は各CSカテゴリーについて「使用」と「指導」の相関係数を示し、表10はそれらを相関係数の降順で並べ換えたものである。AVOIDのみ5%水準で、その他のカテゴリーはすべて1%水準で有意（両側）であった（詳細についてはAppendix Aを参照）。

（考察）

(1) RESPONSE, CHECK, MONITORなどのCSは、「使用」は頻繁にされており、言語的な「指導」しようとする姿が窺える（図10参照）。

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。しかしながら、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) AVOIDのCSカテゴリーについては、否定的な捉え方をしており「使用」と「指導」の相関の値が小さく( $r = .028, p < .05$ )、両者の関係は弱い。

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、これまでも確認したように教師の意識の幅が広い。さらに、CHECKについては、「使用」と「指導」の相関は相対的に強いという結果になっているが、生徒が理解の可否を教師やALTなどから確かめられ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場面は少ないCSがあるのではないかと懸念される。例えば、

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）

(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) ( $r = .231, p < .05$ )

【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.

などである。

(3) 実際には習得済みの定型表現があり, 丁寧な指導ができていない (APPEAL や TIME 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との指摘もあり (Muro 2000: 37), 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)      |

## 5. 教育的示唆

本調査の結果と考察から, 以下のことが推察され, 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」「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。とりわけ team-teaching においては, 生徒は聴衆 (audience) にとどまることが多く, いかに CS を実際に使用させるかに留意したい。

(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」「実際の指導」の両方ともに低い。一方, REQUEST は「使用」も高く, 明示的な「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, 頻繁に「使用」しながらも実際の「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。これらのCSについては、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ろう。

## おわりに

英語（外国語）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は、以下の記述にも見ることができる。（「言語活動（の取扱い）」の項参照。）

『中学校学習指導要領』（平成10年告示）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長くように話すこと

『高等学校学習指導要領』（平成11年告示）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。

一方、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研究は残念ながら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、本研究の試みは意義ある報告であると考えられる。

## 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 communiative 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 of paraphrases. 『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。
- 達川 奎三 (2008). 「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」『広島外国語教育研究』 No.11, 15-40. 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-』 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-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: カテゴリー別に見る「使用」と「指導」の関わりについて

指 導	使 用							
	AVOID	COMPENS	TIME	MONITOR	APPEAL	REQUEST	RESPONSE	CHECK
AVOID	0.228*	-0.067	-0.029	-0.078	-0.043	-0.051	-0.037	-0.002
COMPENS	0.329**	0.365**	0.139	0.323**	0.128	0.226*	0.204*	0.244**
TIME	0.304**	0.170	0.406**	0.282**	0.292**	0.265**	0.301**	0.279**
MONITOR	0.185*	0.119	0.173	0.414**	0.192*	0.249**	0.200*	0.193*
APPEAL	0.230*	0.138	0.212*	0.214*	0.304**	0.246**	0.192*	0.198*
REQUEST	0.353**	0.286**	0.250**	0.380**	0.316**	0.520**	0.353**	0.288**
RESPONSE	0.269**	0.199*	0.179	0.246**	0.174	0.191*	0.341**	0.283**
CHECK	0.207*	0.174	0.186*	0.178	0.084	0.146	0.192*	0.425**

N = 120

\* 相関係数は5%水準で有意 (両側)

\*\* 相関係数は1%水準で有意 (両側)

## ABSTRACT

### **The Relationship between CS Use and its Instruction by Japanese High School Teachers of English**

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 of their teaching of CS use to their students in class, and also to discuss the interrelationships of the strategies. Using a 5-point Likert scale, the questionnaire items were made based on the CS list of Celce-Murcia, Dörnyei and Thurrell (1995). Each questionnaire item has two component factors: (1) how often the respondents use a particular CS as language users; and (2) 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 two component factors are closely related to each other; (2) in CS use and instruction, RESPONSE and REQUEST are the two most used categories and they correlate strongly with many others; and (3) AVOID is the least-used strategy and its perceived value varies greatly from teacher to teacher. Finally, two pedagogical suggestions are made to aid the development of strategic competence in Japanese high school students and to become more active participants in communication..