

高校英語教師のコミュニケーション方略の意識に関する考察

広島大学外国語教育研究センター
達川 奎三

The purpose of the study is to survey Japanese senior high school English Teachers' awareness of their communication strategy (CS) use in English and also of 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 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 as a language teacher; and (3) whether they teach it to their students explicitly. 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 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.

本研究の目的と概要

本研究の目的は高校英語教師(120名)を対象として、コミュニケーション方略(以下CS)の「使用」と「教授」に関する意識調査を行い、その結果と考察からCS指導に関する教育的示唆を得ようとするものである。従来のCS研究は母語話者やL2学習者といった「言語使用者」に焦点をあてたものが多く、「言語教授者」に注目した報告はほとんどない。Celce-Murcia, Dörnyei and Thurrell(1995)の示した外国語教授・学習を意識したCSリスト30項目に関して、「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)の3つの観点について5件法により回答を得た。小論では調査結果の概要について報告するとともに、高校英語教師の持つCSに関しての「自分の使用頻度」「指導の必要性」に関する意識について考察を加える。(なお、CSの「実際の指導」との関わりなどについては別の機会に譲ることとする。)

1. はじめに(研究の背景)

1970年代のCommunicative Language Teachingの登場と時期を同じくして、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「学習者の使うCSと母語話者の比較」(Varonis & Gass 1985)「学習者のCS使用と習熟度の関係」(Paribakht 1985)「タスクと使用するCSの関係」(Poulisse & Schils 1989)「母語で使うCSと目標言語で使用するCSの関係」(Iwai 1995)「CSの教授可能性」(Lam 2005)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」に焦点を当てて研究がなされており、「言語教授者」の視点から

の研究報告はほとんどない。さらに、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、日本のような EFL 環境下での教授者が果たす役割と影響力は大きく、教師を対象として 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。

2. CS の「教授可能性」をめぐる問題

2. 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.” (p.147) と述べている。また、Kellerman(1991)などは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く、“The answer seems simple enough: Teach the learners more language and let the strategies look after themselves.” (p.157)と主張した。

2. 2. 「教授必要論」

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(Tarone and Yule 1989)。また、Lam (2005)はCS には教授し易いものとそうでないものがあるが、その教授必要性を支持している。さらに、日本の英語教育の置かれている状況を踏まえ、潜在的には有していると考えられる方略能力をL2 で実現する術を知らない場合が多いとの指摘もある (Takatsuka 1996, 中谷 2005)。言語の四技能などと同様に、方略能力もCS を実際に使用して伸長されるものであり、教授不要論の主張の多くは、言語学的能力の観点から CS 教授の不必要を論じており、方略的能力との関係で論じているのではない点に注意すべき (岩井 2000: 208) である。

本研究は、高校英語教師を調査対象者としており、指導している学習者の母語における方略能力は発展途上にある。また、日本人学習者にとって英語は言語学上かなりの距離があり、CS を使用するための言語的知識も備わっていない場合が多いと想定される。さらに、岩井 (2000: 226)などが指摘するように、CS 指導にはさまざま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、生徒や学生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我々言語教師は経験的に知っている。これらの理由から、本研究では「教授必要論」の立場を取ることにする。

3. アンケート調査

3. 1. 調査の目的

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の一端を探り、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、以下の4点を中心に分析・考察を加える。

- (1) 高校教師は CS の「自分の使用頻度」「指導の必要性」「実際の指導」に関してどのような意識を持っているか。
- (2) 高校教師の CS に関する「使用」と「必要性」は一致するか。

(3) 「必要性」に関して CS カテゴリーに注目するとどのような意識パターンを持った教師が多いか。

(4) 日本人大学生・高校生を対象とした方略能力の知識に関する診断テスト (Tatsukawa 2007a)での正答率は、本調査での高校教師の持つCSに関する「使用」「必要性」の意識とどのような関わりがあるか。

なお、本調査での調査項目は Celce-Murcia *et al.* (1995) に若干の修正を加えた Tatsukawa (2007a) と同様のもので、合計 30 項目である。彼女たちの示した CS リストは外国語教授・学習を念頭において構想された仮説であり、教師・研究者にとって極めて示唆的である。

3. 2. 調査対象者

同一県内の高等学校英語教師 120 名 (男性 64 名, 女性 56 名) から有効回答を得た。教職歴の平均は 15.9 年 (*SD* 9.1), 渡航歴は平均 9.7 ケ月 (*SD* 16.4) であった。

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、承諾を得た教師やその同僚教師へ郵送し回答を得た。本アンケートでは、英語を用いた 30 項目の CS に関して、以下の 3 つの視点から教師が日頃感じていることを 5 件法で調査した。

- (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)

(該当する番号に○印を付ける)

	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

(例 1) Achievement or Compensatory Strategies (達成・補償のための方略)

CS 項目(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.*) 【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.

(例 2) Self-Monitoring Strategies (意志疎通を促進するための主体的な方略)

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

【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.

4. 結果, および考察

4. 1. 調査目的(1)に関して:

高校教師はCSの「自分の使用頻度」「指導の必要性」「実際の指導」に関してどのような意識を持っているか。

質問 30 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 1 のようになった。

表 1 : 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

また, 各 CS について, 意識の 3 要因の相関は, 表 2 や図 1 に示すようになった。

表 2 : 各 CS に関する「使用頻度」「指導の必要性」「実際の指導」の相関

	使用頻度	指導の必要性	実際の指導
使用頻度			
指導の必要性	.896**		
実際の指導	.823**	.915**	

N=120 ** $p < .01$

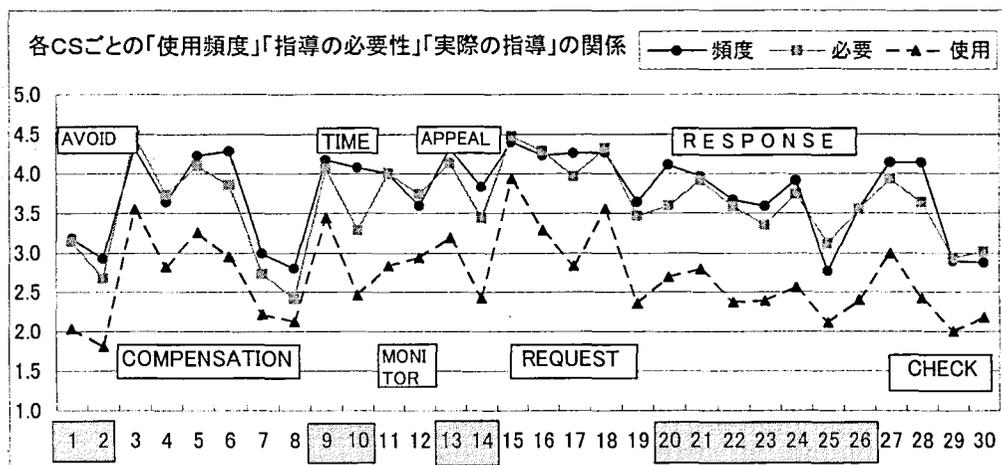


図 1 : 各 CS ごとの「自分の使用頻度」「指導の必要性」「実際の指導」の関係

また, カテゴリー別の平均値を見てみると次ページの表 3, 図 2 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「自分の使用頻度」と「教授の必要性」の間を除くすべてに有意な差が見られた ($p < .01$)。

表3： 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
(回避・削除)	0.92	0.76	0.84
COMPENSATION	3.71	3.55	2.82
(達成・補償)	0.59	0.52	0.76
TIME	4.13	3.67	2.95
(発話の時間稼ぎ)	0.77	0.89	1.04
MONITOR	3.80	3.88	2.89
(主体的言い換え)	0.87	0.80	0.99
APPEAL	4.08	3.79	2.81
(援助の求め)	0.83	0.74	1.00
REQUEST	4.16	4.11	3.20
(明確化の依頼)	0.68	0.65	0.87
RESPONSE	3.65	3.55	2.48
(換言・修正の反応)	0.71	0.69	0.81
CHECK	3.51	3.38	2.40
(理解の確認)	0.78	0.78	0.91
平均	3.76	3.62	2.70
	0.57	0.47	0.69

(下段の数字は標準偏差)

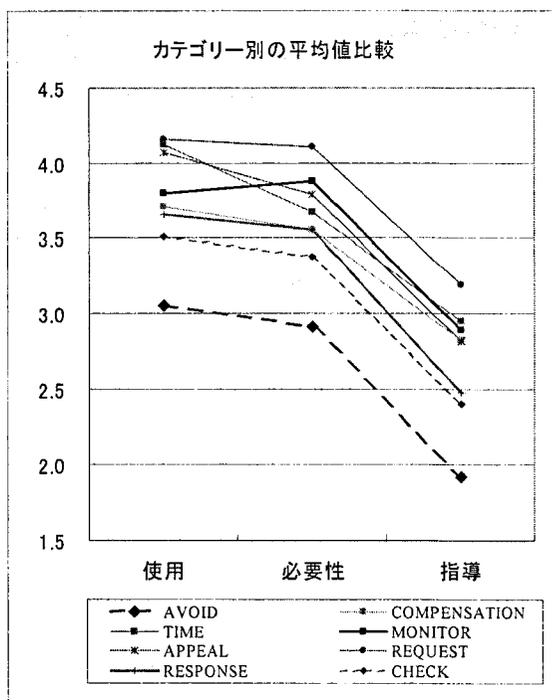


図2： カテゴリー別の平均値比較

以上のような調査結果から、高校英語教師によるCSの「使用」「必要性」「指導」に関する意識の相関はかなり強いが、実際の「指導」は感じている必要性ほどは明示的に行われていないことが分かる。また、カテゴリー別の平均値を見ると、AVOIDが「使用」も低く、「必要性」もあまり感じず、「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)と否定的に捉えられていることが窺える。一方、「使用」も高く、明示的な指導の「必要性」を感じ、「指導」も比較的なされているものはREQUESTであった。「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。TIMEについては、「使用」と「必要性」の間は $r=0.60$ 、「必要性」と「指導」の間は $r=0.65$ と比較的強い相関が見られるが、「必要性」「指導」の標準偏差(0.89, 1.04)が一番大きい。その原因としては、「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師もいるからではなかろうか。

4. 2. 調査目的(2)に関して：

高校教師のCSに関する「使用」と「必要性」は一致するか。

「使用」と「必要性」の相関は $r=.896$ であり、極めて強い相関があると言える。そして各項目の相関を平均した値は $r=.507$ であり、そして両者の平均値の差は0.14であった。MONITORのみ、「使用」<「必要性」となった(図3参照)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「使用」が高いと考えているCSは「必

要性」も高いと考えられる。教師自らが日常生活において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を頻繁に使用するかを意識することが、生徒への指導の必要性を意識し、高めることを促進すると考えて良い。

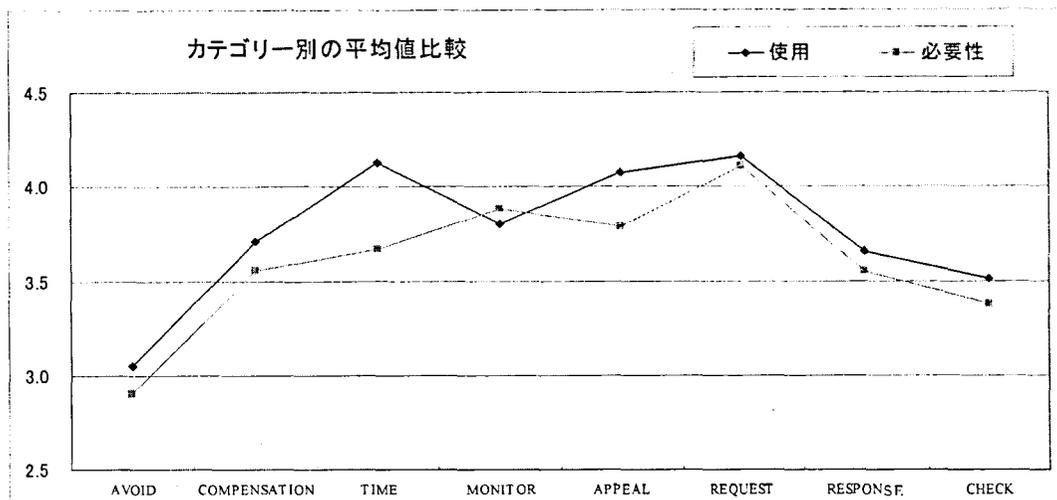


図3：「カテゴリー」別の平均値比較

4. 3. 調査目的(3)に関して：

「必要性」に関してCSカテゴリーに注目するとどのような意識パターンを持った教師が多いか。教師の「必要性」の意識に関して、グループ分けを行うためにクラスター分析（Wards法）を行い、人数の分散などを考慮し、3クラスターが望ましいと判断した。クラスターごとのカテゴリーの得点全体像を表4に示し、グループごとの特徴は図4以降に簡単に記述する。

表4：「指導の必要性」の類型分析（3クラスター）

	AVOID	COMPENSATION	TIME	MONITOR	APPEAL	REQUEST	RESPONSE	CHECK	N
積極的指導肯定型	2.95	3.82	4.32	4.44	4.27	4.55	4.04	3.92	52
AVOID重視型	3.34	3.46	3.52	3.69	3.52	3.79	3.45	3.31	31
消極的指導型	2.49	3.26	2.89	3.24	3.34	3.74	2.95	2.67	37
全体平均	2.91	3.55	3.67	3.88	3.79	4.11	3.55	3.38	120

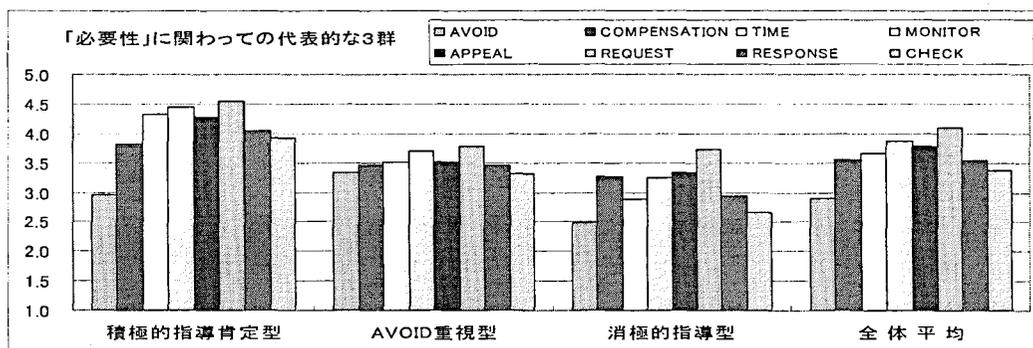


図4：代表的な3群の傾向（「指導の必要性」に関わって）

最も多かった群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（「積極指導肯定型」）。次に多かった群は全体の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」）。

4. 4. 調査目的(4)に関わって：

日本人大学生・高校生を対象とした方略能力の知識に関する診断テスト（Tatsukawa 2007a）での正答率は、本調査での高校教師の持つ CS に関する「使用」「必要性」の意識とどのような関わりがあるか。（Tatsukawa (2007a)の概要は資料参照）

Tatsukawa (2007a)と本調査結果との関係を探るために、本調査の「使用」「必要性」に関して「カテゴリー」別の平均値で並び替えた順位表を表5に示してみる。

表5：「頻度」「必要性」に関して「カテゴリー」別の平均値で並び替えた表

「使用の頻度」			「指導の必要性」		
	平均値	標準偏差		平均値	標準偏差
REQUEST	4.16	0.68	REQUEST	4.11	0.65
TIME	4.13	0.77	MONITOR	3.88	0.80
APPEAL	4.08	0.83	APPEAL	3.79	0.74
MONITOR	3.80	0.87	TIME	3.67	0.89
COMPENSATION	3.71	0.59	COMPENSATION	3.55	0.52
RESPONSE	3.65	0.71	RESPONSE	3.55	0.69
CHECK	3.51	0.78	CHECK	3.38	0.78
AVOID	3.05	0.92	AVOID	2.91	0.76

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「使用」, 「必要性」のいずれも低かった。この否定的な意識傾向は Tatsukawa (2007a)のテストスコア結果（とりわけ日本人大学生）と一致する。一方、意識に関する質問項目に一番高い数値を得たカテゴリーは REQUEST であり、会話場面で頻繁に用い、生徒への指導の必要性も感じている一端が窺える。Tatsukawa (2007a) での正答率もほぼ平均値（大学生 81.2%, 高校生 41.1%）と一致した。また、情報の付加や修正、発話内容の要約といった言語学的負担が大きいと考えられる RESPONSE の「使用」「必要性」は相対的には高くなかったが、Tatsukawa (2007a) での正答率は大学生・高校生ともに平均値を上回り意外な結果となっている（88.1%, 43.1%）。しかしながら、全般的には両調査の結果には少なからぬ相関があると考えるのが妥当であろう。

4. 5. 自由記述部分に記されたCS「指導」についてのコメント

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。記されたコメントは以下の6つに分類できる。（コメントの詳細については達川(2008)を参照。）

- (1) 指導法に関する言及
- (2) CS 指導の棲み分け（時間的制約）に関する言及

- (3) 教材に関する言及
- (4) 特定の CS に関する言及
- (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
- (6) 教師の CS についての意識に関する言及

4. 5. 1. 考察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: 「CS 指導の必要性は感じるがどのようにしどしたり、体系付けたら良いか分からない」)。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。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 (「You said ...」 「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) 「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」)。そして CS 指導をする際の「時間的な制約」「教材の不足」を指摘するコメントもあり, ハード・ソフト両面からの充実を考える必要があるようだ。

4. 5. 2. 考察2=(4)(5)に関して

「特定の CS」指導 (4), 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。(5)での「CS 使用にはある程度の英語力が必要」とのコメントと合わせて学習者の実態をよく踏まえた言及が見られた。一方, 母語での CS 使用との関係を述べているもの (「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」 「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」) があった。さらに, 「回避・削除のための方略」(AVOIDANCE)については必要ないとの指摘があり, 質問項目による調査結果とも一致する。

4. 5. 3. 考察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 (「CS を意識した授業を行っていないことに気付いた」 「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」) があった。

5. まとめ (教育的示唆)

本研究を通して以下のことが明らかになり, CS 指導に関するいくつか教育的示唆が得られたと考えることができる。

第一にそれぞれの CS について, 高校教師の「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が強いことが分かった。それ故, まずは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, 生徒にも指導の必要があるかを意識することが大切であろう。また, 教室内では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日本のような EFL 環境下では有益である。

次に AVOID, つまり「話題や談話を途中で回避をしたり, 取り下げる」CS は, 「使用」「必

要性」「指導」のいずれも低い。一方、REQUESTは「使用」も高く、明示的な「必要性」を感じ、「指導」も比較的なされているCSと考えられる。さらに、MONITORについては「使用」も高く「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。これらはいずれもTatsukawa(2007a)の結果や考察(とりわけ日本人大学生)とほぼ一致する。とりわけMONITORに関しては、会話の参加者として受け身的な立場に留まっているのではなく、積極的に意志疎通を図ろうとする生徒の意識を高めることが肝要であり、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。

さらに自由記述部分では、望ましいCS指導のあり方を模索している実態や、実際に創意工夫して指導を行っている姿の一部を垣間見ることができた。時間的な制約や適切な教材の不足などの問題は確かに存在するが、より体系的な指導をするためにはまずは教師全体のCSに関する意識を高める機会を確保することが大切である。

【参考文献】

- Bialystok, E. (1990). *Communication strategies*. Oxford: Basil Blackwell.
- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., & Thurrell, S. (1995). Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics*, 6, 5-35.
- Dörnyei, Z., & Scott, M. L. (1997). Communication strategies in a second language: definitions and taxonomies. *Language Learning*, 47, 173-210.
- Færch, C., and Kasper, G. (Eds.) (1983). *Strategies in interlanguage communication*. Longman.
- Iwai, C. (1995). Second language proficiency and communication strategies in L1 and L2. *NIDABA* (Linguistic Society of West Japan) 24, 11-20.
- 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, & M. Swain (Eds.). *Foreign/second language pedagogy research: A commemorative volume for Claus Færch*. (pp. 142-161). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Lam, W. (2005). Is strategic competence teachable? *The Journal of ASIA TEFL*, 2, 87-112.
- Paribakht, T. (1985). Strategic competence and language proficiency. *Applied Linguistics*, 6, 132-146.
- Poulisse, N., & Schils, E. (1989). The influence of task- and proficiency-related factors on the use of compensatory strategies: a quantitative analysis. *Language Learning*, 35, 15-48.
- Tarone, E., & Yule, G. (1989). *Focus on the language learner*. 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.
- Tatsukawa, K. (2007a). Assessing the strategic competence of EFL learners: A comparison between Japanese high school and college students. *ARELE*, 18, 181-190.
- Tatsukawa, K. (2007b). Developing an assessment tool for the strategic competence of Japanese EFL learners. *The Journal of ASIA TEFL*, 4, 71-92.
- Tatsukawa, K. (2008). A study on Japanese high school teachers' use and instruction of

communication strategies in English. *ARELE*, 19, (in press).

Varonis, E.M., & Gass, S. M. (1985). Non-native/non-native conversations: A model for negotiation of meaning. *Applied Linguistics*, 6, 71-90.

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 (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. 広島大学外国語教育研究センター. (印刷中)

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.

【資料】 Tatsukawa (2007a)の「英語学習者の方略能力に関する知識を診断するテスト」

(1) 調査の概要とスコア結果

日本人大学生 (245 人), 及び高校生 (264 人) の英語方略能力に関する知識を概観するために, Celce-Murcia 他 (1995)が示した CS リストに基づいて開発した Strategic Competence Test (ペーパーテスト, 計 30 問) に 30 分間で取り組ませた。方略能力を支える CS の下位区分ごとの正答率は以下の通りである。

表 カテゴリーごとに見る正答率の特徴

	Test items	大学生	高校生
AVIOD	(1-2)	59.6 %	37.0%
COMPENSATION	(3-7)	92.8 %	54.2%
TIME-GAINING	(8-9)	82.4 %	38.7%
MONITOR	(10-11)	70.2 %	13.4%
APPEAL	(12-14)	90.9 %	55.2%
REQUEST	(15-19)	80.2 %	40.0%
RESPONSE	(20-26)	88.1 %	43.2%
CHECK	(27-30)	64.6 %	28.3%
	正答率	81.2%	41.1%

【注】「方略能力」を構成する下位ストラテジーのうち正答率の高いものに下線, 低いものに太字を付け太字とした。

(2) 結果の考察 (抜粋)

日本人大学生については

- (1) 「話題や談話を途中で回避したり, 取り下げたりする」場面(59.6%)や, 「対話者に対して理解の可否を自分から確かめる」ことに慣れていないことが窺える(64.6%)。
- (2) 「言い換え」「代用」表現などによってコミュニケーションの挫折を乗り越えたり(92.8%), 「援助の要請」(90.9%)「反応」(88.1%)によって意味の交渉するための知識は十分に備えている。また「自ら言い換え」て挫折を前もって回避する方略を使用できる素地はある(70.2%)。

日本人高校生は

- (3) 「自ら言い換え」る CS は十分に身に付いていない。(13.4%)
- (4) 「代用」表現などによってコミュニケーションの挫折を乗り越えたり(54.0%), 「援助の要請」(55.0%)「反応」(43.1%)によって意味の交渉をしようとする素地は備えている。