

英語母語話者と非英語母語話者（日本人大学生）による インタラクションの修正の特徴

平 野 絹 枝*

(平成6年4月28日受理)

要 旨

本稿では英語母語話者 (NS) と非英語母語話者 (NNS) (日本人大学生) の実際のインタラクションを分析して、NS と NNS のインタラクションの修正の特徴に違いがあるかどうか、そして NNS の英語学力の差によって NNS のインタラクションの修正 (interactional modification) の特徴に違いがみられるかどうか比較検討した。その結果、NS は NNS より自分の理解の確認チェック (confirmation check) と相手の発話のそのままの繰り返し (other-repetition) と相手の発話の言い直し・拡張 (other-expansion) を有意に多く用いた。一方 NNS は自分の発話のそのままの繰り返し (self-repetition), や自分の発話の言い直し・拡張 (self-expansion) のタイプを他のタイプより有意に最も多く使用した。また NNS では上位群が下位群より明瞭化の要求 (clarification request) を有意に多く使用したが、下位群では自分や相手の発話のそのままの繰り返しを上位群より有意に多用していることが明らかになった。

KEY WORDS

interactional modification	インタラクションの修正		
NS-NNS conversation	NS と NNS の会話	conversational adjustment	会話の調整
English language proficiency	英語学力	conversational analysis	会話分析

1. はじめに

学習者のコミュニケーション能力や積極的にコミュニケーションを凶ろうとする態度をどのように育成するかは、新中学校学習指導要領の導入に伴い、現場の英語授業の重要な課題である。

最近の第2言語習得理論研究の分野で、インタラクション (相互交渉, interaction) の研究は注目を集めている。意味の交渉 (negotiation of meaning) を基盤とした、話し手と聞き手のインタラクションは円滑なコミュニケーションに必要なもので、インタラクション研究はコミュニケーション能力や態度の育成の英語授業に多くの示唆を与えてくれる。

インタラクションの研究で、第2言語習得の理論的仮説のなかに、インプットの重要性を強調するインタラクション仮説、アウトプットの重要性を強調するアウトプット仮説があり、インタラクションと習得の関係を考察している。本稿ではインタラクション仮説、とアウトプット仮説を概観し、次に英語母語話者 native speaker (NS) と非英語母語話者 non-native

* 言語系教育講座

speaker (NNS) である日本人大学生の実際のインタラクションの修正 (調整) の特徴を比較分析したい。

2. インタラクションの修正 (調整) ¹⁾

2.1 インタラクションの修正 (調整) の特徴

英語母語話者同士 (NS-NS) の会話と、英語母語話者と非英語母語話者 (NS-NNS) の会話を比較すると、NS-NNS の会話には、伝達の障害や挫折があった時に、話し手は自分や相手の発話を、そのままか別の表現での言い直しによって繰り返したり、また聞き手は話し手の意図が明確でない時には、自分の理解の確認をしたり、説明や繰り返しを求めて明瞭化をはかる、といったインタラクションの修正 (interactional modification) が NS-NS の会話より多く見られることが報告されている。Long (1983b) は 6 つの特徴 (すなわち、自分の理解の確認チェック、明瞭化の要求、相手の理解のチェック、自分の発話の繰り返し、相手の発話の繰り返し、相手の発話の拡張) が NS-NS の会話より NS-NNS の会話に有意に多く現れることを見出した。Doughty & Pica (1986: 306) は修正のあるインタラクション (modified interaction) を、意図されたメッセージの意味の理解を容易にするために何かの方法で (言語学的にまたは会話の面から) 修正を行うインタラクション、と定義している。会話のトラブルを修復するためにインタラクションの調整 (interactional adjustment)、修正をすることによって意味の交渉がなされるのである。

2.2 インタラクション仮説 (interactional hypothesis)

インプットを理解することが習得につながるという Krashen のインプット仮説と同様、Long (1983a) のインタラクション仮説は、理解可能なインプットの重要性を強調するが、インプットが理解可能なものとなるのはインタラクションを調整、修正することによってである、と主張する。Long (1983a) はインタラクションの修正の重要性を強調し、次の様にインタラクション仮説を提案した。

① コミュニケーション上の困難を解決するために行うインタラクションの修正はインプットを理解可能なものにするのに役立つ。

② 理解可能なインプットは習得を促進する。

即ち、インタラクションの修正によって、習得が促進される、ということになる。ただし、Ellis (1992: 40-41) によれば①を支持する論拠はあるが、②を支持する論拠は極めて少ない。しかし、インタラクションが習得に重要なものではない、と結論するのは間違っている (p. 42)。

次に示すのはインタラクションの調整の例である。(1) は 2 つの発話の順番 (turn) のある修正のない単なるインタラクションであるが、(2) (6 つの turn がある) は 4 つのインタラクションの調整をして理解を促進する例である。すなわち (2) では、NS が NNS の理解出来ない質問をしたので、NNS は繰り返しを求める明瞭化の要求 (clarification request) ((2) の 2 の Huh?) というインタラクションの修正を行って、意味の交渉をする。そこで NS は問題のあった最初のインプット ((2) の 1) を繰り返し (self-repetition) たが、うまくいかなかった。次に NNS の 4 の確認チェック (confirmation check) によって、NS は例証による拡張 (expan-

sion, (2) の5) をしてやっとう理解可能なものになっている。

- | | |
|--|--------------------|
| (1) 1. NS : How do you come to school? | 2. NNS : By train. |
| (2) 1. NS : How do you come to school? | 2. NNS : Huh? |
| 3. NS : How do you come to school? | 4. NNS : How? |
| 5. NS : By train? By bus? | 6. NNS : By train. |

このインタラクション仮説によると、このようなインタラクションの修正の量が多い環境ほど、習得が速く、うまくいく、ということになる。

インタラクションの修正の特徴が、教室内外、タスクのタイプ、形態、NNSの熟達度、NSの教授経験、性差等、によって影響をうけるかどうかは大変興味深い問題である。インタラクション仮説によって教室でのインタラクションの修正の特徴についての研究がかなり行われるようになった。例えば、Pica & Long (1986) はNSとNNSとの会話を教室と教室外の自然な状況で比較したところ、教室の会話では confirmation check, clarification check, referential question (解答が決まっていな、自分なりに内容を表現する) が、教室外の自然な状況での会話より少なかった。一方 comprehension check, や display question (解答が決まっている) は教室の方がより多かったことを発見し、教室内会話では意味の交渉の量がより少ないと報告している。Doughty & Pica (1986) ではインタラクションの修正の量がどのようなタスクのタイプやインタラクションの形態に多く見られるかについて調べた。その結果、教師が前に立って行う形態 (teacher-fronted) より、small group ごとやペアの方が有意に多かった。またタスクごとでは参加者間が情報を交換しあってタスクを完成する双方向のインタラクションを要求するタスクの方が、一方向のタスク(一方が情報のすべてを持っていて相手に伝える) より会話の修正が多く見られた。従ってグループ・ワークは双方向のタスクを用いると効果的であると、結論している。また、インタラクションの修正の特徴と熟達度の関係について、Ellis (1985) は9ヶ月にわたる ESL 教師と学習者との相互交渉を研究して、インタラクションの修正の特徴が2人の初級学習者の熟達度が高くなるにつれて、変化するかどうかを調べた。その結果、学習者に対する教師の発話は、初期の段階では教師自身による繰り返しが多いが、繰り返り後の段階では、教師による拡張 (expansion) がより頻繁に行われたことが判明した。すなわち、学習者の発達段階によって、重要な特徴とそうでない特徴があるのかもしれない (Ellis 1990 : 113), ことがわかった。この他、インタラクションの修正の量に影響を与える変数として、教師の第2言語教室での教授経験もあげることができるかもしれない。Pica & Long (1986) では、NNSに教授経験のある小学校のESL教師は inexperienced な教師より多くの他者の発話の繰り返し (other-repetition) と wh 疑問文を使用した方が一般には類似点の方が相違点より多かった、ことを報告している。

一般にインタラクションでは修正の量でもって意味の交渉や理解可能なインプットの程度を推し量ることがよくあるが、全体の修正の量だけを問題にすることに対して、Tsui (1991) は警告を発している。香港の学校のESL教室での授業を分析した結果、修正の量が多いからと言って必ずしも意味の交渉や理解可能なインプットが多いとは限らない、と指摘している。第2言語教室研究では教師の修正方策のみならず学習者の積極的な関わりやインプットを理解可能にするために学習者が使う修正方策をも調べるべきである、と Tsui (1991 : 48) は述べている。

の2点を明らかにすることである。

3. 研究方法²⁾

3.1 被検者

NNSは日本人大学生10名。公立短期大学英文科2年生LL受講生27名の中で、CELT³⁾の成績(素点300点満点)によって学力上位群5名(Mean=189.4点, SD=5.92), 下位群5名(Mean=139.0点, SD=9.01)の10名を対象とした。なお両群間で有意差が認められた($t=9.35$, $p<.001$)。年齢は19, 20歳。NSは25歳の短大講師(男性)で日本人学生の教師である。実験の実施時期までにNNSは短大の彼の英語会話の授業(週1回)を約2ヶ月半受けていた。

3.2 タスク

NSとNNSの1対1(計10ペア)の会話。NSが質問してNNSの日本人大学生から反応を引出すインタビューに近い形式をとった。各ペアの所要時間は平均25分。会話でNSが質問するトピックは趣味, 好きな食べ物, 植物, スポーツ, 将来の仕事, アルバイト, クラブ活動, 夏休みの計画, 海外旅行計画等に限定して出来るだけ, 内容をコントロールした。

3.3 手続き

ビデオとカセットレコーダーによって録画, 録音した。後日会話を言語的, 非言語的要素(ジェスチャー, ためらい, 沈黙の時間等)も含めてそのまま筆者が転写し, 分析した。

3.4 分析方法

各ペアの会話の終りの15分間を分析した。インタラクションの修正の特徴のタイプは研究者によって異なることもあるが, 本研究では主にLong(1980), Pica & Doughty(1985a, 1985b)の分類を参考にして若干の修正をし, 下記のように7種類設けた。なお繰り返しの数は5つの発言(turn)のなかに現れる発話の繰り返しに限定した(Long 1980; Pica & Doughty 1985a)。

- (1)確認チェック(confirmation check)—相手の発話を自分が正しく理解したか, 聞こえたかどうか, 確認するために上昇調で相手の発話の一部または全部を繰り返す(e.g. To England?)。
- (2)理解チェック(comprehension check)—相手が自分の発話を理解しているかどうか, 相手に聞く(e.g. Do you follow?/Do you understand?/Do you know what I mean?/Right?)。
- (3)明瞭化の要求(clarification request)—明瞭化をはかるために, 相手に説明や繰り返しを求める(e.g. What?/Is what?/What do you mean?/Huh?/Hm?/I beg your pardon?/Could you repeat it?/Sorry?/I can't hear./Say it again.)。
- (4)自分の発話の繰り返し(self-repetition)—自分の言ったことを一部か全部そのまま(exact)繰り返す。
- (5)自分の発話の拡張(self-expansion)—自分の言ったことの一部か全部を意味的に(パラフレーズ, 例証(exemplification), 語彙の代用(lexical substitution)などを用いて), 形態素・統語的に(追加, 置換, 削除等を用いて), また発音の面から言い直したり拡張する。ここには, 自己修正(self-repair)や訂正(correction)も含むことにした。

(6)相手の発話の繰り返し—相手の言ったことを一部か全部そのまま (exact) 繰り返す (other-repetition)。

(7)相手の発話の拡張 (other-expansion)—相手の言ったことの一部か全部を(5)のように言い直したり拡張する。他者による修正 (other-repair), 訂正も含めた。

なお Pica & Doughty (1985a) は(4)を exact self-repetition, (5)を semantic self-repetition, とし, (6)を exact other-repetition, (7)を semantic other-repetition と呼んでいる。また Long (1980, 1983b), Ellis (1985) では(4)と(5)を区別しないで(4)の self-repetition のなかに(5)を含めている。

4. 結 果

4.1 インタラクションの調整の特徴の例

表1はNSやNNSが実際に使用した例である。

4.2 分散分析の結果

4.2.1 NSとNNSによる修正の特徴の比較

表2はNNS(日本人大学生)の学力上位群と下位群をこみにした時の、NNSとNSの10組

Table 1 Examples of interactional modifications in NS-NNS conversation⁴⁾

Interactional feature	Example
1. confirmation checks	① NNS : Green tea. NS : Green tea?
	② NNS : I like. dangerous. NS : You like danger?
	③ NNS : U : m.. driving. NS : Um you like to go driving?
	④ NNS : I teach English... NS : To junior high school boys?
2. clarification requests	⑤ What's that?/Hm?/I beg your pardon?/Can you describe it for me?/I don't know what that is./I don't understand.
3. comprehension checks	⑥ Do you know it?
4. self-repetitions	⑦ NNS : I don't -I don't like- I don't like to learn.
	⑧ NS : But in vain..? But it's in vain?
	⑨ NS : Have you been abroad? (NNS : ... I beg your pardon?) NS : Have you been abroad?
5. self-expansions	⑩ NNS : I worked.. I work-I'm going to work...
	⑪ NS : Teller. A lady-who works in a bank.. gives the customers money.
	⑫ NS : How about flowers? Do you like flowers?
6. other-repetitions	⑬ NNS : Two months. NS : Two months.
	⑭ NNS : Track and field. NS : Track and field event.
7. other-expansions	⑮ NNS : In week, once. NS : You're teaching once a week.
	⑯ NNS : Playing piano. NS : You play the piano.
	⑰ NNS : At June. NS : In June.

Table 2 Means and SDs of modifications in NS-NNS interactions (10 dyads)

Interactional feature	Native speaker	Non-native speakers (n=10)
	Mean (SD)	Mean (SD)
1. confirmation checks	13.8 (4.26)	5.4 (3.20)
2. clarification requests	8.9 (4.87)	6.7 (2.93)
3. comprehension checks	0.2 (0.40)	0.6 (0.49)
4. self-repetitions (exact)	12.1 (1.81)	13.3 (8.36)
5. self-expansions	9.6 (3.69)	13.3 (6.84)
6. other-repetitions (exact)	11.6 (4.74)	4.9 (3.02)
7. other-expansions	9.5 (2.87)	0.3 (0.46)

Table 3 ANOVA in NS-NNS interaction

S. V.	SS	df	MS	F
NS-NNS (A)	321.03	1	321.03	8.19*
Sub	705.51	18	39.20	
Feature (B)	2078.19	6	346.36	22.80**
A×B	780.07	6	130.01	8.56**
S×B	1640.89	108	15.19	
Total	5525.69	139		

*p<.05 **p<.01

のインタラクションの修正の特徴の頻度の平均値と標準偏差を示したものである。2(NS-NNS)×7(修正の特徴)の2要因分散分析の結果(表3), NS-NNSと修正の特徴の主効果が有意であった(NS-NNS $F(1,18)=8.19$, $p<.05$; 修正の特徴 $F(6,108)=22.80$, $p<.01$)。そして NS-NNS×修正の特徴の交互作用が有意であった($F(6,108)=8.56$, $p<.01$)。各要因の単純主効果を分析した結果, 1のconfirmation checkと6のother-repetitionと7のother-expansionにおいて, 有意にNS>NNSであった(confirmation check $F(1,18)=22.36$, $p<.01$; other-repetition $F(1,18)=12.81$, $p<.01$; other-expansion $F(1,18)=90.04$, $p<.01$)。LSD法による多重比較の結果は表4と表5のとおりである(表4と表5の項目番号は表2と対応している)。NSにおいては $1=4=6=5=7=2>3$, ただし $1>5$, つまりconfirmation check=self-repetition=other-repetition=self-expansion=other-expansion=clarification request>comprehension check, ただしconfirmation check>self-expansionであった。NNSにおいては $4=5>2=1=6>3=7$, つまりself-repetition=self-expansion>clarification request=confirmation check=other-repetition>comprehension check=other-expansionであった(MSe=15.19, $p<.05$)。NSとNNSの両方において, 3のcomprehension checkが7つのタイプの中で極めて少なかった(それぞれ平均値が0.2, 0.6)。NNSでは7のother-expansionも極めて少なかった(平均値が0.3)。

Table 4 Multiple comparisons by LSD (NS)

left vs. right	2	3	4	5	6	7
1	>	>	=	>	=	>
2		>	=	=	=	=
3			<	<	<	<
4				=	=	=
5					=	=
6						=

> < p < .05, = n.s.

Table 5 Multiple comparisons by LSD (NNS)

left vs. right	2	3	4	5	6	7
1	=	>	<	<	=	>
2		>	<	<	=	>
3			<	<	<	=
4				=	>	>
5					>	>
6						>

> < p < .50, = n.s.

4.2.2 NNSによる修正の特徴—学力上位群の比較

表6はNNS(日本人大学生)の学力上位群と下位群のそれぞれの発話において現われたインタラクシヨンの修正の頻度の平均値と標準偏差を示したものである。表6が示すように7のother-expansionの頻度は上位群で0回、下位群で3回しか使われず、下限(=0)に近いので、other-expansionを除いた残りの6つの頻度の平均値について2(英語学力)×6(修正の特徴)の2要因分散分析を行った結果が表7の通りである。その結果、英語学力の主効果は有意でなかったが、修正の特徴の主効果が有意であった(英語学力 $F(1,8)=2.94$, ns; 修正の特徴 $F(5,40)=18.17$, $p<.01$)。英語学力×修正の特徴の交互作用が有意であった($F(5,40)=5.58$, $p<.01$)。そこで各要因の単純主効果を分析した結果、NNSがNSと会話する時、学力上位群は2のclarification requestを下位群より有意に多く使った($F(1,8)=5.78$, $p<.05$)。これに対して4のself-repetitionと、6のother-repetitionにおいては下位群が上位群より有意に多く使用していることが判明した(self-repetition $F(1,8)=9.13$, $p<.05$; other-repetition $F(1,8)=17.61$, $p<.01$)。なおLSD法による多重比較の結果は学力上位群では表8のとおりである。下位群については表9に示されている(表8, 表9の項目番号は表6と対応している)。下位群では、 $4=5>6=1=2=3$, ただし $1>3$, つまりself-repetition=self-expansion>other-repetition=confirmation check=clarification request=comprehension check, ただしconfirmation check>comprehension checkであった(表6, 表9)($MSe=13.94$, $p<.05$)。

5. 考 察

5.1 NSとNNSによるインタラクシヨンの修正の特徴の違い

NSとNNSでは、インタラクシヨンの修正に特徴的の違いがあることが判明した。つまりNSがNNSより有意に多く使ったタイプは1のconfirmation check, 6のother-repetition, 7のother-expansionであった。またNSは1のconfirmation checkのタイプを2のclarification requestや他のいくつかのタイプ(5, 7, 3)より有意に多く使ったが、NNSでは1と2の間に有意差はなく、4のself-repetitionや5のself-expansionが有意に最も多かった。但

Table 6 Means and SDs of interactional modifications in NNS speech

Interactional feature	high group (n= 5)	low group (n= 5)
	Mean (SD)	Mean (SD)
1. confirmation checks	5.4 (2.42)	5.4 (3.83)
2. clarification requests	8.6 (2.06)	4.8 (2.4)
3. comprehension checks	0.6 (0.49)	0.6 (0.49)
4. self-repetitions (exact)	7.2 (2.04)	19.4 (7.81)
5. self-expansions	11.0 (3.41)	15.6 (8.45)
6. other-repetitions (exact)	2.4 (1.62)	7.4 (1.74)
7. other-expansions	0 (0)	0.6 (0.49)

Table 7 ANOVA in NNS speech

S. V.	SS	df	MS	F
Proficiency (A)	135.00	1	135.00	2.94
Sub	366.93	8	45.87	

Feature (B)	1265.93	5	235.19	18.17**
A×B	388.60	5	77.72	5.58**
S×B	557.47	40	13.94	

Total	2713.93	59		

*p<.05 **p<.01

Table 8 Multiple comparisons by LSD in the high group

left vs. right	2	3	4	5	6
1	=	>	=	<	=
2		>	=	=	>
3			<	<	=
4				=	>
5					>

><p<.05, =n.s.

Table 9 Multiple comparisons by LSD in the low group

left vs. right	2	3	4	5	6
1	=	>	<	<	=
2		=	<	<	=
3			<	<	<
4				=	>
5					>

><p<.05, =n.s.

し、相手が理解したかどうかの3の confirmation check は NS, NNS の両方に極めて少なかった。

NNSよりNSに1の confirmation check が多いことからNSはNNSの言ったことを理解したかどうか積極的に確認していることがよくわかる。confirmation checkがNNSよりNSに多く、しかも他の幾つかのタイプより有意に多い理由として、次のことが考えられよう。

NSは教師であり、会話では幾つかのトピックについてNSが主にNNSに質問して会話が展開する形をとったので、NSはNNSを積極的に会話に参加させ伝達をうながさなければならない責任を感じていたはずである(またはそのような立場にあった)。従って伝達にbreakdownが生じると、NSはconfirmation checkをして相手の発話の不明確な箇所を聞き返し、自分にとって理解できるようなアウトプットをNNSから引出して、停止しないように会話を維持しようとしなければならなかったと推察される。しかもNSが2のclarification requestより1のconfirmation checkを有意に多用したのは、アウトプットを要求する時、NNSの英語学力を考慮して、言語的負担の少ないconfirmation checkの方を好んだのではないかと推測される。

一方、NNSでは1のconfirmation checkがNSより少なく、1のconfirmation checkも2のclarification requestもNNSでは最も多用されたタイプではなかったことは注目すべきである。この理由として、NNSがNSの言うことをよく理解できたからではなく、教師は一般に学生にとっていわゆる権威者であり、わからないところがあっても英語で聞き返したり問いかけをすることに抵抗を感じた学生もいたであろうと、考えられる。また理解の不足を表明することに躊躇したり恥ずかしくて沈黙するといった日本の文化も一つの要因として考えられるであろう。

またNSのconfirmation checkは相手の言葉をそのまま繰り返すか、相手の意図をくみ取って自分の言葉で言い直したり訂正したりして上昇調で聞き返すことが多かったが、NNSの使ったconfirmation checkは限られた英語学力のせいか、ほとんどが相手の発話をそのまま繰り返し、おうむ返して聞き返すものだった。

NSにはconfirmation checkと同様に6のother-repetition, 7のother-expansionもNNSより有意に多かったことも特徴的の違いである。NSは相手の発言に対してあいずち、驚き、承認等の表明として相手の発話の繰り返し、言い直し、訂正をNNSより頻繁に行っていることがわかった。Pica & Doughty (1985a: 131)は、繰り返しがグループより教師主導型の活動にずっと多く見られることを、報告し、意味交渉のためというより教室での慣習(conventions)として使われると、述べているように、本研究のNSはNNSの教師であるため、NNSの訂正や言い直して繰り返したのは教育的配慮からでもあろう。柳井(1980: 82)は日本人大学生同士の英会話を分析して日本人大学生が相手の発言を繰り返して応答するrepetition (=other-repetition)は日本人同士の英会話の特徴的スタイルの一つではないかと思われる、と述べている。しかし、本研究の結果では、NS-NNSのインタラクションにおいてNNS(日本人学生)は6のother-repetition, 7のother-expansionを他のタイプより有意に顕著に多くは用いていなく、NSよりは有意に少ないことから、other-repetition, other-expansionの多用が日本人学生の特徴の一つである、とは必ずしも言えなかった。ただし、other-repetitionは結果の4.2.2のNNS同士の比較で下位群が上位群よりother-repetitionの使用頻度の平均が有意に高いことから、NSより少ないながらも、どちらかといえば上位群よりは下位群が好む方策ではないかと、考えられる。

5.2 NNSによるインタラクションの修正の特徴—上位群と下位群の比較

予想どおりNNSでは自分の英語学力の違いによって使用する修正の種類や量が異なっていることが判明した。上位群では下位群より2のclarification requestを、一方下位群は4の

self-repetition, 6の other-repetition を上位群より有意に多く使用したのは充分うなずけることである。また下位群では2の clarification request と1の confirmation check の間, 2と6の間, 2と3の間にはそれぞれ有意差はなく, 2の clarification request が最も多用されているタイプではなかった。一方, 上位群では2の clarification request は confirmation check との間に有意差はなかったが, 他の2つのタイプ(6と3)より有意に多く使用されていることから, 2の clarification request は英語学力と関係のある指標の一つとも言えるのではないだろうか。上位群が下位群よりもNSにどの程度理解したかをNSに合図しながら, 明瞭化を要求しているということから, 上位群が意味交渉を積極的にを行い, インプットを理解可能にしようとする意欲を感じるのである。Tsui (1991: 52) は confirmation check と clarification request のより多くの使用は意味交渉に学生がより積極的に参加していることを示している, と指摘している。2の clarification request でもって学習者は教師にどの程度相手を理解したかを合図しており, 教師はそれによって自分の言語を相手のレベルに合うように調整することで, 理解可能なインプットをよりうまく与えることができる (Tsui 1991: 58)。

またNSと比較して日本人学生が修正のタイプの中でどれを最も使用したかをみると, 4.2.1と4.2.2の結果から上位, 下位群両方とも自分の発話のそのままの繰り返しや言い直し (self-repetition と self-expansion) の使用が他のタイプより有意に多く目立った。しかも下位群は自分や相手NSの発話をそのまま繰り返す (self-repetition と other-repetition) ことが上位群より有意に多く, 特に4の self-repetition を上位群より顕著に多用したこと, さらに4は他のタイプより最も有意に多用されたタイプの一つであることは, 大変興味深い。つまり, 下位群では相手のNSから聞き返されたり, 説明を求められる時に自分の発話をパラフレーズ等で言い直さずそのまま繰り返すことが上位群より著しく多かった。また, 下位群の繰り返しは言いよどみによるものや, モニターをかけながらの発言が少なくなかった。

なお, comprehension check は, 5.1のNSの結果と同様, NNSでも, 上位群, 下位群の両方に極めて少なかった。

6. おわりに

本研究では英語母語話者と非英語母語話者（日本人大学生）がインタラクションをする時の両者の修正の特徴を比較分析したものである。また非英語母語話者では学力上位群と下位群に分けて修正の特徴の違いを考察した。修正の量は多用すると理解を妨げることがある (Chaudron 1983) が, 学習者やNNSは意味の交渉を促進し, 理解可能なインプットを得るためには, 相手の言ったことがよく理解出来ない時は, 明瞭化の要求 (clarification request) や確認チェック (confirmation check) を使って相手をどの位理解しているかを合図することが必要であろう。Gass & Varonis (1985: 161) も述べているように, NNSがこのような合図をすることで相手も自分の言語 (アウトプット) を修正してNNSに理解できるようなインプットを提供してくれるのではないだろうか。

今後は, 被験者の数を増すこと, NS-NNSのインタラクションと教師と学生のインタラクションを区別する意味で, NNSの教師ではなく, NNSと面識のないNSを選ぶこと, 発話の分析に複数の分析者を用意して inter-rater reliability を高めることなど, 今後の研究課題とな

ろう。インタラクションの分析は多くの労力と時間を要する作業ではあるが、日本人学生のオーラルコミュニケーションの指導のためには、彼等のインタラクションの実態を分析してその特徴を明らかにしていくことがますます必要となるであろう。

注

- 1) 本稿の2 (インタラクションの修正 (調整)) は、平野 (1994) の1 (インタラクション仮説) と2 (アウトプット仮説) に加筆修正を施したものである。
- 2) 本稿はコミュニケーション方略の分析をした平野 (1985) と同じデータを使用した (詳細は平野 (1985) を参照)。今回はコミュニケーション方略と比較する目的で、インタラクションの修正に焦点をあてて、再分析を試みた。ただし、データの分析方法が平野 (1985) と異なる。本稿では各ペアの会話の終り15分間のみを分析の対象とした。
- 3) Harris, D. & Palmer, L. (1970). *A Comprehensive English Test for Speakers of English as a Second Language*. McGrawhill Book Company. は Form L-A (リスニング), S-A (文法), V-A (語彙) から成り立っている。
- 4) -は言いよどみ,.. は約1秒,.. は約2秒,... は約3秒以上のポーズを示す。

参 考 文 献

- Chaudron, C. 1983. Foreigner talk in the classroom—an aid to learning? In Seliger, H. & Long, M. (eds.), *Classroom Oriented Research in Language Learning*. Rowley, Mass : Newbury House, 127-45.
- Doughty, C. & Pica, T. 1986. Information gap tasks : Do they facilitate second language acquisition?, *TESOL Quarterly*, 20 : 305-25.
- Ellis, R. 1984. *Classroom Second Language Development*. Oxford, Pergamon.
- Ellis, R. 1985. Teacher-pupil interaction in second language development. In Gass and Madden (1985).
- Ellis, R. 1990. *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford : Basil Blackwell.
- Ellis, R. 1992. *Second Language Acquisition and Language Pedagogy*. Clevedon, Avon : Multilingual Matters.
- Gass, S. M. & C. Madden (eds.). 1985. *Input in Second Language Acquisition*. Rowly, Mass : Newbury House.
- Gass, S. & Varonics, E. 1985. Task variation and nonnative/nonnative negotiation of meaning. In Gass and Madden (1985).
- 平野絹枝. 1985. 「日本人学生のコミュニケーション方略に関する一考察. —— 会話における achievement strategies の分析 ——」【関東甲信越英語教育学会研究紀要】 No. 1, 55-67.
- 平野絹枝. 1994. 「第2言語習得研究と英語授業 —— インタラクション研究からの示唆」【現代英語教育】第30巻第13号 (1994年3月臨時増刊 創刊30周年記念号), 51-53.
- Long, M. 1980. Input, interaction, and second language acquisition. Unpublished doctoral

- dissertation, University of California at Los Angeles.
- Long, M. 1983a. Native speaker/non-native speaker conversation in the second language classroom. In Clark, M. and Handscombe, J. (eds), *On TESOL '82 : Pacific Perspectives on Language Learning and Teaching*, Washington, DC, TESOL.
- Long, M. 1983b. Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, 4, 2, : 126-41. Rowley, Mass : Newbury House.
- Pica, T. & Doughty, C. 1985a. Input and interaction in the communicative language classroom : a comparison of teacher-fronted and group activities. In Gass & Madden (1985).
- Pica, T. & Doughty, C. 1985b. The role of group work in classroom second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 7, 233-248.
- Pica, T. & Long, M. 1986. The linguistic and conversational performance of experience and inexperienced teachers. In Day, R. (ed.), *Talking to Learn*. Rowley, Mass. : Newbury House.
- Swain, M. 1985. Communicative competence : some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In Gass & Madden(1985).
- Tsui, Amy B M. 1991. Learner involvement and comprehensible input. *RELC Journal*, 22, 2 : 44-60.
- 柳井智彦. 1980. 「日本人による英語会話の談話分析」【中国地区英語教育学会研究紀要】。No. 10, 79-82.

Interactional Modifications in Native Speaker/Non-Native Speaker Conversation : A Native English Speaker vs. Japanese University Students

Kinue HIRANO*

ABSTRACT

This study investigates (1) whether there are significant differences in interactional modifications between a native English speaker and 10 Japanese university students ; and (2) whether proficiency levels affect the interactional modifications of Japanese university students. The major findings show that significant differences in interactional modifications occurred between the native English speaker and 10 Japanese university students, and that the interactional modifications differed with proficiency level in Japanese university students. That is, the native English speaker used significantly more confirmation checks, other-repetitions, and other-expansions than the Japanese university students, while the Japanese university students used significantly more self-repetitions and self-expansions than any other type of modification. In addition, for the Japanese students, the high group used significantly more clarification requests than the low group ; the low group used significantly more self-repetitions and other-repetitions than the high group.

* Division of Languages : Department of Foreign Languages