

接触場面におけるメタ言語的方略の有用性 —発話理解の問題を解決する学習者方略 についての実証的研究—

西 條 美 紀*

キーワード: 「聞き返し」回避, フォローアップインタビュー, メタ言語的方略, 訓練効果

要 旨

先行研究では、接触場面で学習者が直面する、相手発話理解の問題に対する方略として「聞き返し」と「聞き返し」回避があげられてきた。これまでの研究では、中・上級の学習者はあまり「聞き返し」をしないこと、「聞き返し」回避は会話の継続という観点から重要であることが指摘されてきた。しかし、これらの方略が、接触場面にどのような影響を与えるかについて実証的な研究はされていない。そこで、本研究では、中・上級の学習者の家庭訪問場面について調査し、「聞き返し」と「聞き返し」回避について類型をたて、学習者による各方略類型の使用実態を明らかにするとともに、フォローアップインタビューによって、これらの方略が母語話者に受容されるかを調査した。その結果、「聞き返し」回避は母語話者には、会話の進行についての逸脱と感じられることがわかった。この結果を踏まえて、「聞き返し」回避にかわる方略として、「相手発話との関係を考えて発話し、自分で発話場面を調整する」メタ言語的方略を学習者に教授した。そして、接触場面におけるこの方略の有用性と訓練効果を検証するために、ビジターセッションをおこなった。その結果、学習者の「聞き返し」回避の使用は減り、メタ言語的方略の使用は増えるという訓練効果が確認できた。また、母語話者へのフォローアップインタビューの結果、メタ言語的方略を使うと、話題展開が自然になり、会話に対する評価は高くなることがわかった。

1. はじめに

海外で日本語を学ぶ学習者には、日本人と実際にコミュニケーションをして、日本語の運用能力を高める機会が非常に少ない。日常的な会話はする機会があっても、何かのテーマについて、まとまりのある会話をすることはほとんどない。従って、学習者は、自分たちの抱えるコミュニケーション上の問題に対処する方法を身につけることができずに、「いくら習っても、日本人と意見交換ができるくらいにはならない。」という状態に陥ることが多い。そこで、本研究では、

* SAIJO Miki: 愛知県立大学外国語学部非常勤講師。

シンガポールで日本語を学ぶ中・上級レベルの学習者(以下、学習者と略記)とシンガポール在住の日本語母語話者(以下、母語話者と略記する)との接触場面を取り上げ、コミュニケーション上の問題に対処するための方略¹の検討をおこなう。

方略の検討に入る前に、本研究で扱う問題を明確にするために、会話におけるコミュニケーション上の問題とは何かについて先行研究を考察し、本研究で扱う問題を明確にしたい。コミュニケーション上の問題を Corder, S. P. (1983: 16) は、「相互作用の中での話し手の不適切な言語使用」としている。このような考え方は、Neustupný (1978) の中にも見られる。Neustupný (1978: 68) は、談話における問題を、言語行為における「間違い」や「不自然さ」のような「生成の規則が破られた場合」に生じる「不適切さ」としている。それでは、接触場面において、この不適切さの問題はどのように生じるのだろうか。

接触場面をネウストプニー (1987: 70-71) は、「他の言語や文化のメンバーとのコミュニケーション場面」と定義した。この定義は、必ずしも対面のコミュニケーションだけを指すものではないが、本研究では、学習者と母語話者の会話における問題を扱うので、この定義のうちの対面のコミュニケーション場面だけを接触場面として取り上げる。この接触場面で、不適切さという問題が生じるのには、ふたつの段階がある。ひとつは、学習者による発話理解の段階である。発話理解の段階では、相手の言っていることが部分的に、あるいは全体的にわからないという、不適切な理解の問題が生じる。もうひとつの不適切さの問題は、発話の生成の段階で生じる。自分の言いたいことが言えずに間があいてしまったり、文法的、あるいは社会言語学的に不適切なことを言う問題である。先にあげた先行研究では、学習者の発話生成についての考察が主であったが、本研究では、これらの問題のうち、発話理解の段階で生じる問題を主に扱う。生成の問題は発話理解との関連でのみ、扱うものとする。なぜなら、Gumperz, J. (1982: 5) が言うように「会話にはある種の対話的特質があって、それが文や書記テキストとの違い」であると考えられるからであり、従って、会話の問題は、相手発話との関係で考える必要がある。そして、接触場面においては、学習者が母語話者の発話を理解していることは前提とならないので、相手発話との関係から判断した適切な発話の生成は、適切な発話理解の段階を経なければ生じないからである。従って、本研究では、発話理解の段階で生じる不適切さの問題を主に扱う。

これらの考察を踏まえて、ここで扱うコミュニケーション上の問題を「学習者の発話理解の不適切さと、それによって生じる学習者の発話生成の不適切さ」とし、この問題が接触場面において起こる時に用いられる学習者の方略について考える。母語話者にも、この不適切さに対する方略は当然あるが、本研究では、方略の学習者への教授可能性についても検討したいので、学習者

¹ 本研究で扱う方略は、Corder, S. P. (1983), Farch and Kasper (1983) の定義に従えば、コミュニケーションストラテジーであるが、本研究では単に方略と言う。

の方略のみを考える。

2. 接触場面における発話理解に関わる方略

発話理解の段階で生じる「わからない」という問題に対処する方略として、Ozaki (1989) は「聞き返し」の概念を日本語の接触場面に導入した。そして、「聞き返し」を「相手の話が聞き取れない、わからないという問題に直面し、それを解消するために相手に働きかける方略」と定義して、実証的な研究をおこなった。この研究では、相手の言っていることがわからなくても、相手に働きかけて理解の問題を解決しようとしないう方略を「聞き返し」回避と呼んで、類型を立て、学習者の実際の発話から例をひいている。そして、「聞き返し」と「聞き返し」回避を、学習者は「少なくとも同じくらいの頻度で使っている」(1989: 181)としているが、学習者の方略について具体的な構成比は示されていない。また、母語話者はこれらの方略使用に不適切さを感じたかどうかについても考察がない。尾崎(1992)では、初級学習者と上級学習者の「聞き返し」の頻度を比較し、上級学習者では、「聞き返し」が少なかったことから、相手の言っていることがわからなくても、相手に働きかけることを回避する「聞き返し」回避がかなりあるのではないかとしているが、「聞き返し」回避について具体的な分析はおこなわれていない。接触場面では、相手の言っていることが理解できない時でも、学習者は相手に助けを求めることはめったになく(Haastруп & Phillipson 1983: 145)、「回避は会話のなかではよく起こるきわめて自然なものである」(村岡 1992: 122)という指摘がなされている。また、トムソン木下(1994: 33)は、会話の継続という観点から、「聞き返し」回避を否定的に見るべきではないとしているが、学習者による「聞き返し」回避が本当に会話の継続に役立っているのかについては考察されていない。このように、これまでの先行研究では、「聞き返し」回避は「聞き返し」以上に接触場面において、よく見られる方略であるとされながらも、学習者の「聞き返し」回避の実態や、母語話者の受容について実証的な分析はされていない。しかし、学習者が、発話理解の不適切さという問題に直面した時に、その問題を回避して会話を継続することによって、相手から誤解を受ける可能性は高い。その意味で、「聞き返し」回避には、接触場面全体を損なう危険性もあると考えられる。従って、「聞き返し」回避の実態を分析し、この方略使用による影響を考察することは、接触場面における方略を考える上で重要である。また、もし、「聞き返し」回避が接触場面に悪影響を与えるとすれば、「聞き返し」回避にかわる方略の検討も必要となる。

そこで、本研究では、「聞き返し」を「相手の発話について、理解の不適切さという問題に直面し、その問題の解決を相手に求める方略」と定義し、「聞き返し」回避を「相手の発話について、理解の不適切さという問題に直面しても、その問題の解決を試みない方略」とする。また、メタ言語的方略を Stubbs (1983)、杉戸・塚田(1991)、西條(1996)を踏まえて、「相手の発話に

について、理解の不適切さという問題に直面し、相手発話とこれから言うことの間接性を考えて発話し、発話場面を自分で調整する方略」と定義し、以下のふたつの目的を設定する。

- ① 実際の接触場面において、学習者がおこなう「聞き返し」と「聞き返し」回避が接触場面全体にどのような影響を与えるかを解明する。
- ② メタ言語的方略の接触場面における有用性と教授可能性を検証し、「聞き返し」回避にかわる方略としてメタ言語的方略を提案する。

これらの目的のために、実際の接触場面における学習者の方略を調査した。目的①のために、調査1をおこない、目的②のために調査2をおこなった。これらの調査は調査対象とした学習者と母語話者の了解を得、学習者が所属する学科の協力のもと、授業の一環としておこなわれた。

3. 調査1 家庭訪問と家庭訪問事後課題

3-1. 調査対象者

① 学習者

シンガポール国立大学の日本研究科2年生で、特進クラスに所属する9名²(日本語学習時間は590時間、中・上級レベル)。うち、3名は日本に短期間(1ヶ月以内)の滞在経験がある。

② 母語話者

シンガポール在住の日本語母語話者5名(男1名、女4名)。うち3名は日本語教育の経験がある。

3-2. 課題

「聞き返し」と「聞き返し」回避がどのようにおこなわれ、これらの方略について学習者と母語話者はどのような意識を持っているかを解明するために、以下の課題をおこなった。

① 家庭訪問：学習者がシンガポール在住の日本人家庭に訪問し、あらかじめ決められたトピックについてインタビューし、会話内容を録音した。トピックは「教育制度」、「余暇の過ごし方」、「大学生の生活」からふたつを選び、話題にするように指示されていた。これらのトピックについては授業で、単語表、重要表現のリストを配布し、インタビューの仕方についての練習をおこなった。訪問は、学生を4グループに分け、グループ単位でおこなった。2名1組で3グループ、残る1グループは3名1組となった。相手の母語話者は各グループにひとりずつだった

² 特進クラスとは、3年間で終了する日本語教育課程を本人の希望により、2年間で終了するクラスで、クラス全員で9名であった。

が、1 グループだけ、母語話者ふたりが相手になった³。

② 家庭訪問事後課題： 学習者と母語話者の両方にアンケートとフォローアップインタビューをおこなった。アンケートは家庭訪問終了後に、用紙に記入する形式でおこなった。フォローアップインタビュー(以下 FI と略記する)は、家庭訪問での会話内容を調査者(筆者)が文字起こしをし、そのトラスクリプトと録音テープを使って、家庭訪問から 1 週間以内におこなった。FI は柘植 (1993: 266) を参考に、準自由会話方式でおこなった。つまり、調査表を準備し、インタビューの開始と終了、話題転換に関しては、調査表に基づいて調査者が主導するが、あとは対象者の自由な語り任せという方法である。この方法を取ることによって、時間的制約の中で、調査者が対象者の答えを誘導せずにインタビューすることができた。調査表の質問項目は、ネウストプニー (1994: 15-16) を参考に準備した。このような方法で、家庭訪問時の会話についての全体的な内観を取った後、調査対象者と一緒に会話の録音テープを聞きながら、「聞き返し」回避があると思われるところを確認した。FI は、母語話者を先におこない、学習者にその内容をフィードバックした。学習者への FI は英語で大学の中でおこない、母語話者には、日本語でそれぞれの家庭に調査者が出向いておこなった。

3-3. データ

これらの課題によって、家庭訪問場面の録音テープ、FI の録音テープと調査表を得た。家庭訪問場面のテープについては、冒頭の 8 分間⁴を目安に調査対象としたが、実際に文字化してデータとしたのは 4 グループ合計で 35 分 18 秒で、1 グループの文字化データの長さは平均 8 分 50 秒であった。また、各グループの家庭訪問の全体の時間は 60 分ほどであった。テープの文字起こしは、Du Bois, et al. (1993) をもとに、文字化規則をたてておこなった。

³ 以下に学習者と母語話者のグループ別内訳をあげる。

学習者			母語話者	
グループ	名前	滞日経験	名前	日本語教育経験
G1	TN LI ON	なし なし なし	SI	3年以上
G2	WO CU	なし 1週間(ホームステイ)	TA 妻 TA 夫	1年以上3年未満 なし
G3	LM TW	数回(家族旅行) なし	TG	なし
G4	CH PO	1週間(学生交流) なし	KA	3年以上

⁴ 調査対象とした文字化データを冒頭 8 分間としたのは、フォローアップインタビューを後にすることを考えてのことである。ネウストプニー (1994: 17) によれば、フォローアップインタビューには記録時間の 4 倍ほどの時間を準備する必要がある。この点を考慮して 8 分間とした。

表 1 「聞き返し」、「聞き返し」回避、メタ言語的方略の種類

	類 型	説 明	例 (N は母語話者, L は学習者)
聞き返し	明示型	明示的に聞き返す	・モウイチドイテクダサイ, ・スミマセン?
	非明示型	繰り返しや, 間投詞で聞き返す	・ドイツゴ, ドイツゴハー・ドイツゴ? ・エッ?・はい?
相手発話理解の問題に	ポーズ型	相手が次に何か言うのを待っていて間があく	N: ヒッキテストデストキドキロンブンラカクコトモアリマスケド L: ンー (9 sec)
	あいづち型	相手だけが話し, 学習者はあいづちだけで聞きながす	N: ニホンハネ ツーキンガナガイデショ: L: ンー N: ソウスツトアサハヤクオキテーダイタイクジハジマリトシテモーマダタイハチジハクライカラソコラニハハイッテマスカラ L: アー
	返答なし型	相手の問いに答えなさい	N: シンガポールノデハナクテニホンノヨカノスゴシカタデスネ L: ンー
	話題転換型	直近の発話と関係ない話を突然始める	N: ワタシハホッカイドーノサッポロノウマレナデスヨダカラスキーイクトキハネ L: シュフノバアイハヒマナトキナニヲシマスカ
対するメタ言語的方略	共感型	相手の発話への共感や驚きを表す	・ソウデスネ・ナルホドネ・ワタシモ…トオモイマス・ホントデスカ・ヘー
	コメント型	相手の言ったことについてコメントする	N: シュジンハ K ニットメテイマス L: アー K デスカユーメイナカイシャ
	取りたて型話題化	相手の発話に関連していると思われる話題を取り上げる	L: ゴシュジンハニホンジンデスカ N: ソウデス L: サイキンハニホンノジョセーハガイコクジントケッコンスルコトガオオイソーデスガコノケイコーハドーオモイマスカ
	表示型話題化	話題がかわることを明示する	・トコロデ・ハナシハカワリマスガ…ノハナシヲシマショウ
	推理型	相手の発話に関しての自分の推理を確認する	…トイウコトデスカ

3-4. 方略の種類

家庭訪問場面のトランスクリプトをもとに, 学習者が発話理解についての問題場面で使用している方略の種類化をおこなった。「聞き返し」「聞き返し」回避, メタ言語的方略の種類を表 1 にまとめた。以下に方略類型について補足的な説明をする。

「聞き返し」回避の種類については, Ozaki (1989: 144-150) も分類をおこなっている。Ozaki

(1989) は、「聞き返し」回避として以下の7つを提示した。Changing (話題転換), Self-hooking (会話参加者が話題について独立に話題を展開する), Other-hooking (相手の直近の発話に反応する), Passing (「いいですねえ」などのあいづちをうって、当面何も言うことがないことを示す), Evasion (「よくわかりません」などと言う), Holding (「そうですねえ」などと言って、相手の言っていることがわからないのに返事を考えているようによそおう), Waiting (相手が何か言って問題が解決されるのを待つ)。これらの類型は必ずしも、相手発話の理解に困難があることを前提としているわけではないが、本研究の類型は、相手発話を聞いて理解する段階に困難があることを前提とした類型である。

メタ言語的方略については、表1で挙げている例は、表現としては「聞き返し」回避の方略として使われる表現と類似している。例えば、共感型の例として挙げた「そうですね」「なるほどね」などの表現は Ozaki (1989) では、「聞き返し」回避として分類されている。また、取立て型の話題化の例は話題転換型の「聞き返し」回避の例と類似していると見られるかも知れない。しかし、ここで強調しておきたいのは、方略は表現の目録ではないということである。それぞれの会話の文脈においてどのようにその表現を使うかによって、同じ表現であっても会話における意味は違うと考えられる。メタ言語的方略は、相手発話との関係を考えながら発話し、理解できる文脈を自分で作る方略である。従って、表現としては「聞き返し」回避と類似していても、個々の談話の文脈における相手発話との関係が「聞き返し」回避とは違う。メタ言語的方略を使って、どのように会話の一貫性を保ちつつ理解できる文脈を作り出すのかという点については、調査2でメタ言語的方略の訓練をした後の学習者の談話例を挙げて検討する。

表1の類型を使って、トランスクリプトの中に現れた学習者のすべての方略を分類した。分類にあたっては、評定者をたて⁵、調査者と独立に分類をおこない、分類の一致率を出した。方略分類の一致率は「聞き返し」方略が100%、「聞き返し」回避が90.2%、メタ言語的方略が86.9%となった。分類が一致しなかった個所については協議により確定した。評定者との一致率は各方略で高率であり、方略の類型について妥当性はあるものと判断する。なお、類型の分類に先立つ「聞き返し」回避があったかどうかの同定については、FIで確認されていない回避も、調査者と評定者の同定が一致すれば回避と見なした⁶。

3-5. 分 析

データの分析として、家庭訪問場面における方略使用と母語話者の評価の関係、FIに見られた学習者と母語話者の意識、方略使用の例について検討をおこなう。

⁵ 評定は、お茶の水女子大学大学院日本語文化専攻修士課程の猪狩美保さんをお願いした。

⁶ FI時に学習者には、家庭訪問場面の録音テープを聞きながら、理解の確認をおこなったが、その当時の自分の理解程度を具体的な個所についてははっきりと述べるのはむずかしいようだった。理解していたかどうかあいまいな回答もあった。

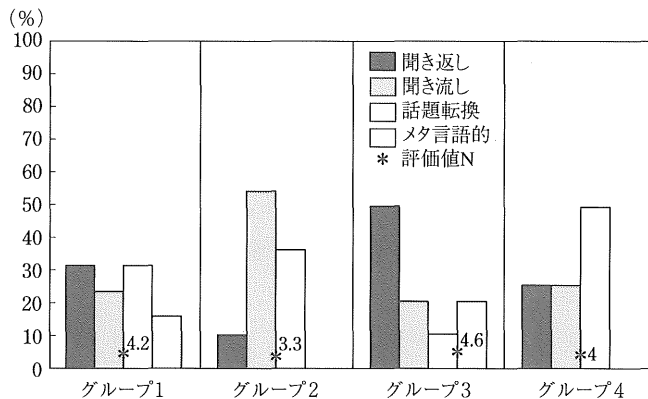


図1 グループ別使用方略の比率と母語話者評定値(家庭訪問)

3-5-1. 家庭訪問場面における方略使用と母語話者の評価

各グループがどの方略類型をどのくらい使用しているかを示す方略類型使用比率⁷と母語話者の会話に関する評定値を図1にまとめた。図1に聞き流しとあるのは、方略類型の中のポーズ、あいづち、返答なしの合計である。これらを消極的な「聞き返し」回避として、ひとつにまとめた。話題転換は、聞き流しとは質的に異なり、積極的な「聞き返し」回避と考えられるので、聞き流しとは別に表示した。

母語話者による会話の評定値は、アンケート中の「今日の学生との会話は楽しかったですか」、「御自分の言ったことは相手に伝わりましたか」、「相手の言ったことはわかりましたか」、「会話はスムーズにすすみましたか」、「今日の会話を5段階評定してください」という質問に対する評定値(いずれも5段階評定で5が最高値)の平均値をとった。図中には、評定値(N)として表示した。

図1からわかることは、母語話者の評定が高いこと、グループ間で使用方略のばらつきがあるが、グループ間の差はグループ2とグループ3の間が最も大きいということである。グループ2とグループ3は、評定値の点でも、使用方略の比率の点でも違いがある。評定値が一番低かったグループ2の使用方略を見ると、聞き流しが全方略の54%を占め、話題転換も36%あるのに対し、「聞き返し」は9%、メタ言語的方略は使われていない。一方、評定値が一番高かったグループ3では、「聞き返し」が全方略の50%を占め、話題転換は10%しかない。聞き流しは20%あるが、メタ言語的方略も20%ある。これらのことから、「聞き返し」が多く、話題転換が少なく、メタ言語的方略を使うと母語話者の評価は高くなる傾向があり、聞き流しや話題転換の方略

⁷ 各グループの全方略使用頻度を分母に、出現類型頻度を分子にして、割合を求め、%で表示した。

表 2 家庭訪問場面フォローアップインタビュー結果表

質問内容	グループ 1	
	学生 (TN・LI・ONG)	母語話者 (SI)
全体の印象	<ul style="list-style-type: none"> ・不自然だった ・相手がフォーマルな感じすぎて緊張した 	<ul style="list-style-type: none"> ・思ったより不自然でなかった ・日本語能力うんぬんよりも、三人とも感じがよかった
会話の運びについての逸脱	<ul style="list-style-type: none"> ・こちらが聞いて相手が答えるだけのシークエンスになって、不自然だった ・相手の言っていることが速すぎて、わからず、混乱した 	<ul style="list-style-type: none"> ・話が急にとんで、ついていけなくなったところもあった ・話題が変わったり、もとに戻ったりした ・フォーマルだったという意識はない
逸脱についての評価	<ul style="list-style-type: none"> ・活発な会話にはならなかった 	<ul style="list-style-type: none"> ・話は飛んだが、特に途切れがちという印象はなかった ・予測よりスムーズに流れてよかった
自分の訂正の試みについての意識	<ul style="list-style-type: none"> ・混乱しているということは示していた 	<ul style="list-style-type: none"> ・特に何もしなかった。うなずいているのでわかっていると思った
相手の訂正の試みについての評価	<ul style="list-style-type: none"> ・こちらが混乱していることを相手はわかってくれなかった 	<ul style="list-style-type: none"> ・「ところで」を使っていたが、使って欲しいところで使っていなかった
質問内容	グループ 2	
	学生 (WO・CU)	母語話者 (T 夫妻)
全体の印象	<ul style="list-style-type: none"> ・彼らはとても協力的だった ・日本人と話す機会は少ないのでいい機会だった 	<ul style="list-style-type: none"> ・全体的には話しやすかったが、受け答えが表面的だった
会話の運びについての逸脱	<ul style="list-style-type: none"> ・時々、相手の言っていることがわからなかった 	<ul style="list-style-type: none"> ・ここから話を広げようかと思った時にぶっち切られた感じのしたところがあった
逸脱についての評価	<ul style="list-style-type: none"> ・トピック全体の意味があいまいだと会話がフリーズしてしまう 	<ul style="list-style-type: none"> ・話のこしを折られた感じがした ・流れが切られたので疲れた
自分の訂正の試みについての意識	<ul style="list-style-type: none"> ・わからない単語は聞き返したが、文章全体がわからないと聞き返しができない 	<ul style="list-style-type: none"> ・特に意識はしていない
相手の訂正の試みについての評価	<ul style="list-style-type: none"> ・協力的だった 	<ul style="list-style-type: none"> 「そうですね」とか「驚きました」とか関心を示す言葉が欲しかった
質問内容	グループ 3	
	学生 (LM・TW)	母語話者 (TA)
全体の印象	<ul style="list-style-type: none"> ・最初はお互いに緊張していたが、楽しかった ・質問を用意していったので焦点のあった会話になった 	<ul style="list-style-type: none"> ・スムーズだな、べらべらだなという感じだった

会話の運びについての逸脱	<ul style="list-style-type: none"> ・何箇所か言い間違いをした ・相手の言っていることが全然、わからないところもあった 	<ul style="list-style-type: none"> ・特に不自然に感じたところはなかった
逸脱についての評価	<ul style="list-style-type: none"> ・準備していったことが聞けてよかった ・会話らしい会話ができただ 	<ul style="list-style-type: none"> ・受け答えが当を得ている感じがした
自分の訂正の試みについての意識	<ul style="list-style-type: none"> ・なんとか相手に伝えようと努力した 	<ul style="list-style-type: none"> ・意味がわからないのかなというところは日本語や英語で言い換えた
相手の訂正の試みについての評価	<ul style="list-style-type: none"> ・こちらの言いたいことを察して言ってくれた 	<ul style="list-style-type: none"> ・「なんですか」とかあまり言わなくて英語もほとんどでなかった
	グループ 4	
グループ		
質問内容	学生 (LM・TW)	母語話者 (TA)
全体の印象	<ul style="list-style-type: none"> ・相手はとても気持ちのいい人だったが、どのように自分を表現していいかわからなかった 	<ul style="list-style-type: none"> ・緊張した ・全体的には話しやすかった
会話の運びについての逸脱	<ul style="list-style-type: none"> ・言いたいことが言えなかった ・用意した質問は言えたが、相手の答えに何か言うことができな 	<ul style="list-style-type: none"> ・間があいた ・質問、答えと続くが、次に行くタイミングが悪かった
逸脱についての評価	<ul style="list-style-type: none"> ・相手が、やさしい話題を選んくれたので、意味全体がわからないことはなかった 	<ul style="list-style-type: none"> ・間があくと、お互いの緊張感が高まる感じがした
自分の訂正の試みについての意識	<ul style="list-style-type: none"> ・わからない言葉を繰り返したり、紙に書いて聞いた 	<ul style="list-style-type: none"> ・どのくらい相手がわかっているのか確認しなかった。見る限りではわかっているのかなと思った
相手の訂正の試みについての評価	<ul style="list-style-type: none"> ・相手は自分たちがわかっているところをわかってくれたと思う 	<ul style="list-style-type: none"> ・単語は紙に書いて確認していた

を多く使うと母語話者の評定は低くなる傾向があることがわかった。この点をさらに、FIの結果によって検討する。

3-5-2. FIの結果に見られる学習者と母語話者の会話についての意識

表2に家庭訪問場面のフォローアップインタビュー結果表を示す。表2から、学習者がかなり、発話理解に問題があること、グループ3を除いて、母語話者が会話の運びについて、逸脱を感じていたことがわかる。しかし、逸脱を感じた母語話者も、逸脱の原因を学習者の発話理解の不足とは思わず、学習者の理解を調整するような試みはしていない。ただ、「聞き返し」を学習者が多くしている、グループ3の母語話者だけが、「わからないのかなという時には日本語、英語で言い換えた」という回答にあるように、調整にむけた配慮をしている。「聞き返し」が母語話者

の理解調整の発話を引き出したことが考えられる。また、グループ3以外の母語話者は、会話の運びについての逸脱として、不自然な話題転換をあげている。そして、この逸脱は、母語話者の「関心を示す言葉が欲しかった」や「緊張した」などの感想を見ると、共感の不足や緊張感に起因するものと考えられているようである。評定値が一番低かったグループ2の母語話者は、不自然な話題転換と、相手が自分の発話に関心を示さなかったことに不快感を示している。一方、このグループの学習者の、「文章全体がわからないと『聞き返し』ができない」「トピック全体の意味がわからないと会話がフリーズしてしまう」等の回答から、相手の言っていること全体がわからなくて、聞き返すこともできず、聞き流しと話題転換という「聞き返し」回避をしていたことがわかる。そしてこのような回避によって、ますます相手の言っていることがわからなくなる、ますます回避をするという悪循環に陥り、それが母語話者の不快感にまで至ったと考えられる。

では、学習者の方略のどのような点が、母語話者にとって、不適切と感じられたのだろうか。また、話の展開に逸脱を感じなかったグループ3ではどのような方略が使われたのか、次項で具体例を検討する。

3-5-3. 学習者方略の具体例

N は母語話者を表し、L は学習者を表す。冒頭の数字は開始からのターンの通し番号である。〈@〉は笑いを、@ は上昇イントネーション、*は平板イントネーション、[]は会話のかさなりを示し、[F F]は強調を示す。(sec)はポーズの時間を示している。

例1) ポーズ型(グループ1)

83 L3 チューガッコーマデハ ナンネングライベンキョーシテイマスカ @ アー エーゴ

84 N エーゴデスカ エーゴハ モーサンネン イチ チューガッコーイチネンカラ チューガッコーサンネンマデ ゼンインガ ベンキョーシマス

85 L3 タクサン ベンキョーシテイマスカー〈@〉

86 N エットーネー ダイタイ マイニチアルトオモイマスヨ ゲツヨービカラドヨービマデ ガッコーガアリマスケド @ ウントー ソノナカデ [ヨジカンカゴジカン]

87 L1 [ヨジカンカゴジカン]

88 N マイニチ イチジカンングライズツ @ アルトオモイマス* デモワタシノー〈@ チューガッコージダイハ ダイブムカシデスカラ イマカワツタカモシレマセンガ @〉 タブンイマデモ イッシューカンニ ヨジカンングライ アルトオモイマス*

89 L3 L1 ー (5sec)

この例は「聞き返し」の失敗から、ポーズ型の「聞き返し」回避に至った例である。学生へのFIによると、この母語話者の話し方はかなり早口に感じられ、86 Nのヨジカンカゴジカンもひ

と息で言われたのでわからなかった。それで相手の発話をもう一度繰り返したが、相手はそこがわからないとは思わず、先に進み、そこから先はわからなくなってしまった。88 Nの笑いの理由も、文脈がわからなかったので、理解できず、間があいてしまったとのことだった。

例2) あいづち型(グループ2 「主婦は暇な時、何をしますか」という問いに母語話者が答えて)

70 N1 イマハ ワタシハ シゴトヲシテイテイソガシイデスケドー シゴトシテイナカッタトキハ シュフノトキハネ ゴハンヲテイネイニツクリマシタネ

71 L1 アアーン コドモハ?

72 N1 コドモハ ウチハイマセン* ダカラ: ジカンガタクサン アリマシタカラ ジャムヲツクル

73 L1 ンー

74 N1 トカネ* ジャムヲテヅクリ クッキーモジブンデツクリマス* ソシテ ヤサイモジブンデ ツクリマス* チイサナハタケヲカリテ

75 L1 ンー

76 N1 ダイコントカ ニンジントカ キューリトカジブンデツクッテ ソシテ ジブンデツケモノヲ ツクリマス* アト パンモジブンデ ヤイタリー[ソーユーコトデ]

77 L1 [ンー]

78 N1 ジカンヲツブシテイマシタネー @

母語話者の長い語りに対するあいづちとして、学習者は「んー」を多用している。この後のターンでも3回続けて、「んー」を使っている。学習者へのFIによると、話し方がゆっくりだったのであいづちは入れやすかったが、わからないところもあったということだった。一方の母語話者は、この部分について「ちょっと、肩すかしだなという気がした」「もっと確認があってもよかった」と言っている。この母語話者が学習者のあいづちを不適切なものと感じていることがわかる。

例3) 返答なし型(グループ4)

1 N ガッコーデハ ドンナジュギョーヲ スルンデスカ
(5sec)

2 L1 ダイタイアノー: ニホンジンノヨカノスゴシカタトカ

3 N ハイ

4 L1 ニホンジンノ シンネンノスゴシカタニツイテ アー

5 N ハイ

6 L2 オウカガイシタインデズ

7 N ハイ <@><@ ワカリマシタ @>

この例では、母語話者の問いに対して、ポーズがあった後、学習者の答えが続いているような発話があって、最後はインタビューを依頼する発話で終わっている。相手の問いに答えていない会話になっている。これに対して母語話者は、笑いで答えており、学習者の発話に対して、不適切さを感じていることは明らかである。FI時にこの母語話者は、「わからなかったんだなとは思ったが、(理解について)100%は期待していない。会話を繋ぐのが大事だと思った」と答えている。

話題転換型(グループ2 「シンガポール人は家族と一緒に食事をする」との学習者の発話に母語話者が続けて)

36 N1 アア ソトデー: ジャマチアワセスルノ? オクサン オクサンモダイタイ ハタ
ライテルノ @

37 L1 ハイ ソーデスー

38 N1 ソレジャオクサント

39 L1 ニホンジンノバアイハー シュフガー オオイ オオイデスネ*

40 N1 ソウデスネ

41 L1 ンー

FI時に、この38 N1について、母語話者は「違和感を感じた」と言っている。「話の腰を折られた感じ」とも言っている。また、学習者は、FI時に、36 N1のマチアワセの意味がわからなかったと言っている。待ち合わせの意味がわからなかったので、「それじゃ奥さんと」に続く話題を廃して、新しい話題を始めたものと考えられる。

次にグループ3の母語話者に評価が高かったメタ言語的方略の例をあげる。

例5) 共感型(グループ3 大学時代の授業について母語話者が科目を列挙した後で)

57 N ハツオンキゴートカ アリマスヨネ

58 L1 ハイ

59 N ソーユーモノヲ ヤリマシタケド:::

60 L1 アーゼンブ エーゴデヤリマシタカ?

61 N ハイ

62 L1 アーツ スッゴイ

63 N ゼンブツテソノジュギョー @

64 L1 ハイ

65 N アー ウウン ソノジュギョーハ ソノエイゴノカンケーハ エーゴダケレドモ:
 ンー シンリガクトカ ソウイウノハ ニホンゴ

この会話の中に 62 L1 が、メタ言語的方略の中の相手発話に対する驚きを表す共感型のメタ言語的方略である。FI で学習者は、母語話者の言った科目全部をわかったわけではないが、いろいろな科目を学んだことがわかったので、その部分について質問をし(60 L1)、全部英語で学んだと思ったので、62 L1 の発話になったと述べている。61 N で母語話者は、学習者の問いを誤解したのだが、「すっごい」と言われて、誤解に気づき、それを訂正している。FI 時に、この母語話者はその点を高く評価し、「受け答えが当を得ている」という評価をしている。この共感型のような方略をメタ言語的と呼ぶのは、相手の発話との関連を考えて発話し、そのことによって、発話場面を調整しているからである。

では、グループ3の母語話者に「受け答えが当を得ている」と感じさせたメタ言語的方略は、発話理解を解決するための方略と成りうるのか、そして、それは教授可能なものなのかを検証するために調査2をおこなった。

4. 調査2 メタ言語的方略の訓練とビジターセッション

メタ言語的方略の有用性とその方略を訓練することによって訓練効果を検証するために、調査1と同じ学習者に、方略についての訓練をし、その後、教室に調査1とは違う母語話者を招いて、ビジターセッションをおこなった。

4-1. メタ言語的方略の訓練

メタ言語的方略についての訓練のはじめとして、会話の中で、理解できなかったところをどうするかという問題提起をおこなった。その中で、「聞き返し」を躊躇すべきでないこと、「聞き返し」をせずに、会話を進行したい場合には、「聞き返し」回避ではなく、メタ言語的方略を用いるべきであることを説明した。表1のメタ言語的方略の類型を説明し、中でも「話題化」の方略について詳しく説明した。また、この方略を使うには、進行中のトピックと自分がこれから言おうとするものの関係を考えることが不可欠で、その意味でメタ言語的方略であることを説明した。説明から3日後に、具体的な状況を想定しての練習をおこなった。練習では、相手の発話の意味を推論して確認する「推論型」の方略と「話題化」の方略を組み合わせる練習問題を用意した⁸。また、練習の時間に、ビジターセッションで取りあげるトピックについて、単語表と重要表現リストを配布した。

⁸ この問題作成は、シンガポール国立大学非常勤講師の森川洋子さんにいただいた。

4-2. ビジターセッション

練習の1週間後、教室に家庭訪問の相手とは違う母語話者を招き、「印象的だった旅行先」、「シンガポールの印象」をトピックとして、インタビューをおこなった。インタビュー時間は、30分であった。学生のグループ分けは家庭訪問時と同じとした。相手となる日本人は、各グループにひとりだったが、今回も、ひとつのグループだけ、ふたりの日本人が相手となった。ビジターは全員女性で5名中、3名は日本語教育の経験があった⁹。このインタビューの冒頭8分間を目途に文字起こししてデータとした。データとして文字化した4グループの合計時間は34分13秒、文字起こしデータの長さは1グループ平均8分33秒だった。

ビジターセッションの直後、学習者と母語話者の両方にアンケートをおこなった。FIは当日、今回は母語話者にだけ教室でおこなった。理由は、学生は家庭訪問の後、FIを経験しており、「自分の行動についての意識が高くなり、2度目以降は(FIの)適格者とはならない」(ネウストプニー 1994: 18)からである。

4-3. 分 析

訓練後の学習者方略の概要を知り、母語話者の評価を知るために、ビジターセッションにおけるグループ別使用方略の比率と母語話者の評価を検討し、方略の具体例を示す。

4-3-1. グループ別使用方略比率と母語話者評定値

ビジターセッションにおけるグループ別使用方略の比率と母語話者の評定値を図2に示す。図2の評定値は、図1と同様の方法で算出した。グループ3については、母語話者の時間の都合上、アンケートとFIができなかった。従って、ここではグループ間の母語話者評定値についての比較はしない。図2から、全グループにおいて、「聞き返し」回避の比率が小さく、メタ言語的方略がかなりの比率を占めていることがわかる。一方、「聞き返し」は、グループ3やグループ4のような、家庭訪問でも「聞き返し」をしていたグループでのみ高い比率となっている。

⁹ ビジターの内訳を下記に示す。

グループ	名前	日本語教育経験
G1	OH	なし
	SA	なし
G2	OK	1年以下
G3	SS	1年以下
G4	YA	3年以上

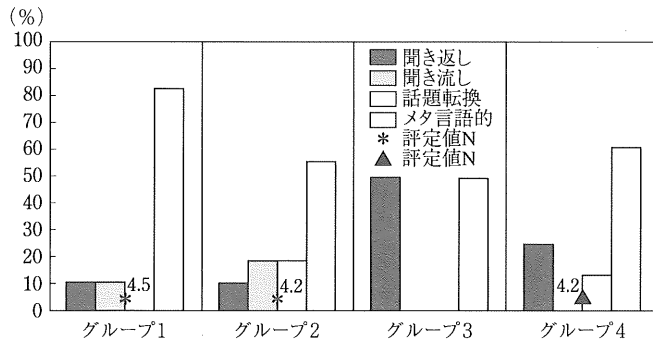


図 2 グループ別使用方略の比率と母語話者評定値(ビジターセッション)

では、実際に、どのように学習者はメタ言語的方略を会話の中で使い、それは母語話者にどのように評価されたのだろうか。以下に FI の結果表をあげ、メタ言語的方略の具体例について述べる。

4-3-2. ビジターセッションにおける母語話者の評価

表 3 にビジターセッション FI 結果表を示す。表 3 から、母語話者は全体的に、自分が言ったことに対する学習者の反応に満足していることがわかる。話題の発展という点では、「難しい」としているが、会話の運びについては、調査 1 の FI 結果とは異なり、あまり不自然さを感じていない。これは、調査 1 では少なかったメタ言語的方略が調査 2 では使われた影響であるとも考えられる。以下に、メタ言語的方略の具体例を示して検討する。

例 1) 話題化(グループ 2 この気候には慣れたかという学習者の質問に母語話者が答えて)

21 N アー ソウネ ソウネ アツイノハヤッパリ イヤネ* トクニサイキン コノ
 キセツ アノー ニガツサンガツトカ アツイデスヨネー ソレガー ツラカッタ
 デスヨネ* デー ミナサンモ キイテラッシャルカモシレナイケド ニホンハ
 シキガアッテ ハルナツ アキ フユ* ココハ アキ@ フユ@モ ナイデスヨ
 ネ チョットハ スズシイカ スゴクアツイカノ チガイダケデスヨネ* マア
 ソーユーノハ ナツカシイデスヨネ* シキハー: ヤッパリ アッタホーガ イ
 ナアトオモイマスヨネ*

22 L1 ンー

23 N セーカツノメントカデ コマッタコトハ ベツニナイデスネ* デパートガ イッ
 パイ タカシマヤトカダイマルトカ ソゴートカ ニホンノデパートガ イッパイ
 アルカラー タベモノハニホンノモノガ テニハイルノデー ソーユーノハ フジ
 ユーシナイデス*

24 L2 ンー: アー ジャ Oサンハ シンガポールフウノ タベモノガ ツクレマスカ@

表 3 ビジターセッションフォローアップインタビュー結果(母語話者のみ)

グループ	グループ 1
質問内容	学生: TN・LI・ON 母語話者: SA・SK
全体の印象	・楽しかった
会話の運びについての評価	・まだ話そうと(自分が)思っている時に質問された ・自分の言ったことに興味を持ってきていることはわかった ・世間話でなく、決まったトピックについて話を展開させて行くことは難しい
自分の訂正の試みについての意識	・漢字を書いて単語を説明した
相手の訂正の試みについての評価	・わからない言葉は、繰り返して語尾を上げる方法で必ず聞いていた
グループ	グループ 2
質問内容	学生: CU・WO 母語話者: OY
全体の印象	・楽しかった
会話の運びについての評価	話題転換は自然だったが、こちらの言ったことに関して、感想を言ったり、話を展開させるのは難しいようだった
自分の訂正の試みについての意識	・特に覚えていない
相手の訂正の試みについての評価	・「次はこの話をしましょう」とか、「話はかわりますが」とか言っていた
グループ	グループ 4
質問内容	学生: CH・PO 母語話者: YN
全体の印象	・大変楽しかった
会話の運びについての評価	・間の取り方、話題の変えかたがとても上手だった ・話したことについて話を発展させることが、場合によってできた ・世間話でなく、決まったトピックについて話を展開させて行くことは難しい
自分の訂正の試みについての意識	・助け船を出した
相手の訂正の試みについての評価	ぶっきらぼうな聞き方でなかったので、聞き返されても会話を妨げられた感じはしなかった

このグループの母語話者は 21 N で、ここの暑さに慣れないこと、四季があったほうが良いこと、23 N で、日本食には不自由していないことなどを述べているが、相手が学習者だという配慮はなく、続けざまに話している。学習者がこの発話を理解するのはかなり困難である。「聞き返し」回避が起こるような状況であるが、24 L2 で学習者 2 は、相手の話のうちのフォローできた部分から、関連のありそうな話題を取り上げる「取りたて」型の方略を使い、不自然でない話

題展開を図っている。この部分について、FI時に母語話者は不自然さは感じなかったと言っていた。

例2) 複数の方略使用の例(グループ4 学習者の「休みにはいつも父、母とおしゃべりをします」という発話に母語話者が続けて)

45 N オトーサントー オカーサン タイセツニシテクダサイネー::

46 L1 ウン@

47 N ワタシハネモウネ アノー ハハハイナインデスネ

48 S1 ンン@

49 N ダカラトキドキ アノモウ テンゴクニ ワカリマス? (漢字を書く)

50 L1 テンゴク?

51 N ニイッチャイマシタ*

52 L1 ティエングオ [F ワー F]

53 N ダカラ ハハト オシャベリシタイケド ココロノナカデ オシャベリシテル@

54 L1 オー::アル エイガハ アノ ソノコドモノハハ

55 N オカーサン?

56 L1 オカーサン* ソウ オカーサン アー ナクナリマシタ: *ソノコドモノハハ オカサンガ オモイダストキ

57 N ウン

58 L1 テガミオカキマシ カキマス ソノアト オジイサンハ ソノテガミヲ タコ@ タコニ ア キズ キズナデ キズ

59 N ムスビマス@

60 L1 ア ハイ ハア テンゴクへ@ ハア [ダシマシ]

61 N [ハー] イイハナシデスネー

ここにあげた会話には学習者の複数の方略が使われている。49 Nの「天国」という発話がわからなかった学習者は、50 L1で聞き返し、52 L1で「わー」という言葉を強く発音することで、「天国」を理解したと相手発話への驚きを示している。さらに、54 L1で、「取りたて型」の話題化をしている。このように、この学習者は、思い入れのある母語話者の発話に対して、関心を示し続け、その話題に沿った新たな話題を発展させている。FI時に、母語話者もこの点を高く評価している。このグループでは、このような話題化方略を他の個所にも複数取り入れており、それが、「間の取り方、話題の変えかたがとても上手だった」、「話したことに関して話題を発展させることが場合によってはできていた」という母語話者の評価に結びついた。

5. メタ言語的方略の訓練効果

メタ言語的方略の訓練では、「聞き返し」は躊躇しないこと、「聞き返し」回避を減らすこと、その代わりにメタ言語的方略を使うことを説き、メタ言語的方略の具体的な状況での練習をおこなった。4で述べたビジターセッションについての分析で、これらの方略の訓練効果をコミュニケーションの質的な面から検討したが、ここでは、方略使用の頻度を調査1と調査2で比較することによって、訓練効果を量的な面から検討する。

対象データ中の家庭訪問時とビジターセッション時に、学習者が使用した方略の総数を図3に示す。図3から、訓練前と訓練後では「聞き返し」回避方略が減り、メタ言語的方略が増えたという差があることがわかる。さらに、この結果をサイン検定にかけて訓練効果を検定したところ、「聞き返し」回避の方略は、訓練前より訓練後の方が1%水準で有意に少なく(両側検定: $P < .01$ $N=9$)、メタ言語的方略は訓練後の方が訓練前より5%水準で有意に多かった(両側検定: $P < .05$ $N=8$)。これらのことから、ビジターセッション前のメタ言語的方略の訓練は効果が確認できた。

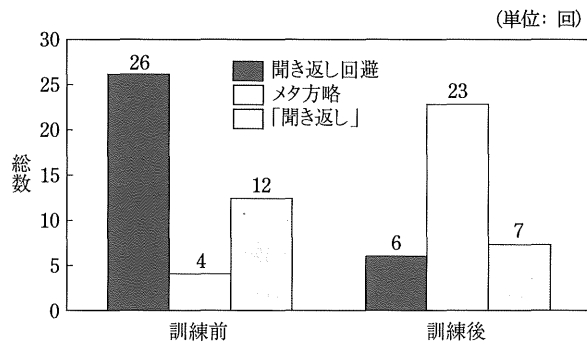


図3 訓練前・訓練後の学習者方略

一方、「聞き返し」については、有意ではないが(両側検定: $P > .10$ N.S.)訓練後にむしろ減っている。このことは、「聞き返し」は躊躇すべきでないという説明だけでは、「聞き返し」をするようにはならないことを示している。また、この結果は、学習者は、相手発話の意味を確認するよりも、メタ言語的方略を使って会話を継続することによって、発話理解の問題を解決することの方を選んだということも示唆している。この点は、学習者が使用したメタ言語的方略タイプの内訳にも見られる。調査2において学習者が使用した23回のメタ言語的方略のうち、共感型やコメント型が5回、18回は話題化の類型に分類されるものだった。相手発話の意味を推論して確認するための「推論」の類型は使われていなかった。

6. 結論と考察

ここまで、接触場面における「聞き返し」回避の影響とメタ言語的方略の教授可能性について述べてきた。調査1の結果から、本研究の対象とした中・上級の学習者は「聞き返し」をほとんどしないこと、「聞き返し」回避は広く行われているが、具体的には、「聞き流し」や「話題転換」の形になり、母語話者にはそれが会話の進行についての逸脱と受け取られることがわかった。従って、学習者が「聞き返し」回避を多用することは、母語話者には受容されず、接触場面全体を損なう危険があることが実証された。また、調査2の結果から、「聞き返し」回避にかわる方略としてメタ言語的方略を使うことによって、学習者は相手に助けを求めることなく自分で発話場面を調整できること、そしてそのような発話場面調整は母語話者に評価されることがわかった。また、学習者にその方略を教授することは可能であることも実証された。従って、本研究の目的は達せられたと考える。

また、「聞き返し」については、「聞き返し」は躊躇すべきでないという教授を受けても、明示的にせよ、非明示的にせよ「わからない」ということを相手に示して、その問題の解決を相手に求める「聞き返し」は学習者からは避けられる方略であることもわかった。これは、先に示した Haastруп & Phillipson (1983) の知見を追認する結果でもある。では、なぜ「聞き返し」は避けられるのだろうか。この理由は、ひとつには、学習者が FI の中で言っていたように、文全体がわからない時には聞き返せないということがあげられる。今回の調査に参加してくれた母語話者の発話の中にほとんどフォーリナートークはなく、話す速さについての配慮もなかった。このような話し方をされれば、「聞き返し」をしようとしても、相手発話を再現することすら学習者にはむずかしい。「聞き返し」をしないもうひとつの理由は、学習者の心的な規制である。母語話者に学習者の理解に対する配慮がなかったのは、FIの結果によれば、「うなずいているのでわかったと思った」等の理由による。このような学習者の態度には、わからないことを相手に知られることを好まない傾向が見られる。このような「聞き返し」をしない理由は、実際の接触場面にはよく見られることである。相手発話理解の問題を解決する最も直接的な方法は、「聞き返し」であることは間違いない。しかし、これまでの分析で、直接、意味を相手に確認するのではない共感型や話題化型の方略を使っても、理解できる文脈を自分で作ることで、理解の範囲を広げ、一貫性のある会話をすることができることがわかった。その意味で、このメタ言語的方略は、Farch & Kasper (1983: 37) のいう「ゴールを変えずに代替的なプランを展開」をし、問題を解決する「達成方略」であり、発話理解の問題を解決する有用な方略であることが示唆された。

今回の方略訓練では、進行中の話題の関連を考えて話を展開させる「話題化」の類型が教授の中心であったが、それだけでは、発話場面調整としては不十分である。今後は、談話展開に必要な、欠けている情報を相手発話から推論し、相手に確認しながら話を進める「推論型」のメタ

言語的方略の有用性と教授可能性を検証したい。そうすることによって、日本人との接触場面の少ない海外の日本語教育の現場においても、少ない機会を十分に生かすことができるような、談話管理の教授法を示したい。

謝 辞

今回の調査にご協力いただいたシンガポール大学日本研究科の学生のみなさん、教職員の皆様に心から感謝いたします。また、論文をまとめるにあたって、お茶の水女子大学教授の長友和彦先生、内田伸子先生にご指導いただきました。厚く御礼申し上げます。

参 考 文 献

- 尾崎明人(1992)「『聞き返し』のストラテジーと日本語教育」, カッケンブッシュ寛子編『日本語研究と日本語教育』, 名古屋大学出版会, pp. 251-63.
- 西條美紀(1996)「ディベートにおけるメタ言語」, 『日本語学』15巻11号, 10月号, 明治書院, pp. 68-75.
- 杉戸・塚田(1991)「言語行動を説明する言語表現——専門的文章の場合——」, 『国語国語研究所報告』103, 研究報告集12, pp. 131-64.
- 柘植あづみ(1993)「質的社会調査の検討——「不妊治療」に関する産婦人科医への聞き取り調査を題材に——」, 『ヨーロッパのアイデンティティ』樺山紘一・長尾龍一編, 新世社, pp. 265-86.
- トムソン木下千尋(1994)「初級日本語教科書と「聞き返し」のストラテジー」, 『世界の日本語教育』4, pp. 31-43.
- ネウストプニー J. V. (1987)「日本人と外国人とのコミュニケーション」, 『日本語と外国人』「ことば」シリーズ26, 文化庁, pp. 68-81.
- ネウストプニー J. V. (1994)「日本研究の方法論——データ収集の段階——」, 『待兼山論叢』28号, 日本学篇, 大阪大学文学部, pp. 1-25.
- 村岡英裕(1992)「実際使用場面での学習者のインターアクション能力について「ビジターセッション」場面の分析」, 『世界の日本語教育』2, pp. 115-27.
- Corder, S. P. 1983. Strategies of communication. In *Strategies in interlanguage communication*, ed. C. Farch and G. Kasper: 15-19.
- Du Bois, J., et al. 1993. Outline of discourse transcription. In *Talking data: transcription and coding in discourse research*, J. Edwards, and M. Lampert. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Asso.
- Farch, C. and G. Kasper. 1983. Plans and strategies in foreign language communication. In *Strategies in interlanguage communication*, ed. C. Farch, and G. Kasper: 20-60.
- Gumperz, J. 1982. *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Haastrup, K. and R. Phillipson. 1983. Achievement strategies in learner/native speaker interaction. In *Strategies in interlanguage communication*, ed. C. Farch and G. Kasper: 140-58.
- Neustupný, J. V. 1978. *Post-structural approaches to language: language theory in a Japanese context*. Tokyo: University of Tokyo Press.
- Ozaki, A. 1989. *Request for clarification in conversation between Japanese and non-Japanese*. Canberra: The Australian National University.
- Stubbs, M. 1983. *Discourse analysis: The sociolinguistic analysis of natural language*. Chicago: The University of Chicago Press.