

# アカデミック場面での口頭表現を支える文法能力を探る

— 補講コースJ800「話す」における口頭発表の分析から —

堀 恵子

## 要 旨

アカデミックな場面での口頭表現にはどのような文法能力が必要なのかを探るため、補講コースJ800「話す」の授業で行った口頭発表の書き起こしデータを対象に以下の2つの調査、分析を行った。①発表の書き起こしに見られた誤用分析、②誤用を修正したテキストを対象に形態素解析を行い、使用されている文法形式、機能と頻度から口頭発表に現れた特徴を分析した。調査対象は15名の最終発表である。調査1の結果、誤用は語レベルの誤りから談話の誤りまで、種々の誤りが見られ、正確な文法を使用するための指導が必要であることが明らかになった。また、調査2からは、ある程度形式に則って発表を始め、終わることができるが、主観的な表現が多く、論拠を積み上げて客観的に意見を述べる機能は使用が少ないことが分かった。今後は客観的に意見を述べる機能を持った表現の指導が必要であることが明らかになった。

【キーワード】 口頭表現 文法能力 機能 誤用分析 誤用訂正 形態素解析

## A Clarification of the Grammatical Abilities Supporting Oral Expression in Academic Situations

HORI Keiko

【Abstract】 The current paper investigates the grammatical skills which support oral expression in academic situations. Two investigations were carried out using transcriptions of oral presentations given by students in J800 “speaking” classes at the International Student Center of the University of Tsukuba. The first investigation was an error analysis, which showed that learners made a variety of errors and thus required guidance. The second investigation was a morpheme analysis, which showed the need to teach learners functional expressions by which they can give their opinions from an objective point of view.

【Keywords】 oral presentation, grammatical ability, language function, error analysis, error correction, morpheme analysis

## 1. はじめに

「話す」活動を目的としたクラスにおいて、伝えたいことを十分に伝えられるようにするにはどうすればよいか。本研究では文法能力が「話す」技能を支えるという立場から、高等教育機関で学ぶ学習者にとって必要とされる文法能力を探り、伸ばすための「話す」クラスのあり方を考えていく。

「話す」活動はコミュニケーションを目的とする。コミュニケーションの能力に関して Canal and Swain (1980) は、文法能力 grammatical competence<sup>1</sup>、社会的言語能力 sociolinguistic competence、方略的能力 strategic competence の3つと談話の規則を指摘した。談話の規則とは、談話の結束性と一貫性に関わるものである。また、スカーセラ/オックスフォード (1997) は、Canal and Swain (1980) の枠組みを拡大して、コミュニケーション能力は、①文法能力、②社会的言語能力、③談話能力、④方略的<sup>2</sup>能力からなるとしている。

その後、バックマン (1997) は意思伝達言語能力 communicative language ability として、言語能力 language competence、方略的能力 strategic competence、心理生理的機能の3つの構成要素からなると主張している。さらに、言語能力は組織的能力と語用論的能力からなり、前者の中に文法能力 grammatical competence とテクスト的能力 textual competence (談話能力に当たる) があるとしている。ここでいう文法 grammar は、日本語の「文法」からイメージされる統語論だけではなく、語彙、形態論、統語論、音韻論/書記素論を含む総合的な構造に関する能力を指す。また、方略的能力は、Canal and Swain (1980) が示した補償的戦略とは異なり、言語使用に際して、言語能力 (言語知識を構成要素として含む) を場面の文脈特質や社会文化知識や実社会の知識と関連づける働きをすることでしている。バックマン/パーマー (2000) もこれを受けて、言語能力 language ability は言語知識 language knowledge と方略的能力 strategic competence からなり、話題の知識や個人の特性とともに言語使用となると説明している。

以上から、コミュニケーションを支える能力の構成要素の1つとして文法能力があり、文法知識と方略的能力、話題の知識などが関連していることが、言語使用においてもテスト行動においても認められている。しかしながら、では文法知識の具体的な内容は何かというと、必ずしも明らかではない。バックマン/パーマー (2000) はテスト作成の立場から、テストの目的に合った項目表を作成せよと述べているだけである。

日本語教育においては、近年文法教育の見直しが叫ばれ、これまでの日本語学に追従してきた日本語教育ではなく、コミュニケーションのための文法教育が必要であると指摘されている (野田2005)。

しかし例えば「話すための文法」として山内 (2005) が主張しているのは、口頭能力試験である OPI データ<sup>3</sup>を分析し、中級話者にならないと使用されない文法項目は初級で教えなくてもよいというやや乱暴とも思われる議論である。残念ながら、初級で教えなくて

もよいという根拠となる実証的データを提示しているわけでも、新たなシラバスを提示しているわけでもない。また、OPIは口頭能力試験であるため、「試験官の与えた質問やタスクに対する応答という形で被験者が提供してくれる情報を手掛かりに、会話のやりとりを進めながら決めていく」(牧野ほか1999)ものである。試験官は中級相当の被験者には身近な話題からより一般的な事柄の説明へと話題をつなげていく。そのため、抽出される文法形式はその質問に応じた答えを表現するために必要なものに限られ、アカデミックな場面、ビジネス場面など、多様な場面に必要な文法能力が試されているのではない。したがって、OPIに出現する文法形式は限られた場面での使用に限定され、その出現レベルと頻度だけを元に初級で教えるべき文法項目か否かを決定することは、妥当性に問題があると言わざるを得ない。

本研究が扱うのは、大学における「話す」活動である。大学で教育を受ける留学生にとって必要な「話す」活動には、アカデミックな場面における対話(研究指導、進捗報告、質疑応答等)、独話(口頭発表、ポスター発表)が含まれる。それらには、身近で一般的な会話には見られない文法形式、談話に関する知識も必要とされると予測される。

そこで、それらの活動を支える文法能力は何か、学習者がそれらをどのように指導していけばいいのかわかる手がかりとして、本稿では、補講コースのJ800「話す」クラスで行われた口頭発表を分析し、実際にどのような文法形式、談話形式を使っているか、その形式は「話す」活動のどのような機能を支えているのか、あるいは何が不足しているのか、場面に応じた発話となるためにどのようなストラテジーを用いているのかを分析することを目的とする。それによって、学習者は今後どのような能力を身につけなければならないか、また、コースでは今後どのような指導が必要であるのかに関する示唆を得ることができると考える。さらには、コミュニケーションのための文法教育には何が必要かを考える足がかりとしたい。

## 2. 先行研究と本研究の作業仮説

先に挙げたCanal and Swain (1980)、バックマン (1997) は文法能力がコミュニケーションを支える要素の一つであると指摘しているが、Purpura (2004) はバックマン (1997)、バックマン/パーマー (2000) を踏襲しつつ、同様に言語評価の立場から、①コミュニケーションの主要な資源として言語知識 language knowledge があり、文法知識 grammatical knowledge と語用論的知識 pragmatic knowledge からなること、②文法的に正しい産出 grammatical performance を支える文法能力 grammatical ability は、文法知識 grammaticalknowledge と、方略的能力 strategic competence とからなること (図1)、③その文法知識は、語から談話、やりとりにいたる言語形式 grammatical form と、それに対応する字義通りの意味 literal meaning と、指示、承諾、結束性に関わる意味、談話管理といった言語機能を果たす文法的意味 grammatical meaning からなるとしている。

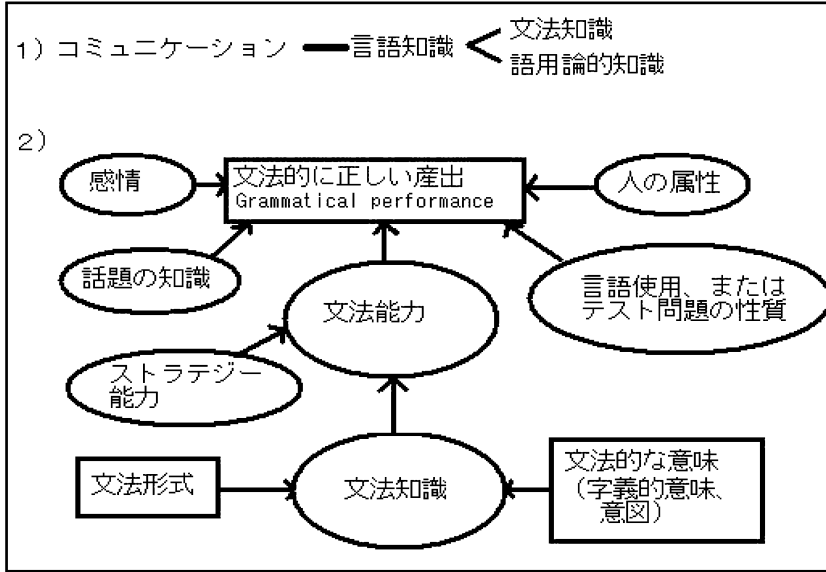


図1 1) コミュニケーションの構成要素と、2) 文法的な産出を支える構成概念 (Purpura 2004:61, 88より作成)

注：1) はコミュニケーションの主要資源としての言語知識の構成を示す。

2) は文法知識、能力、産出を図示したもの

□ は測定可能な変数 ○ は理論的な構成概念

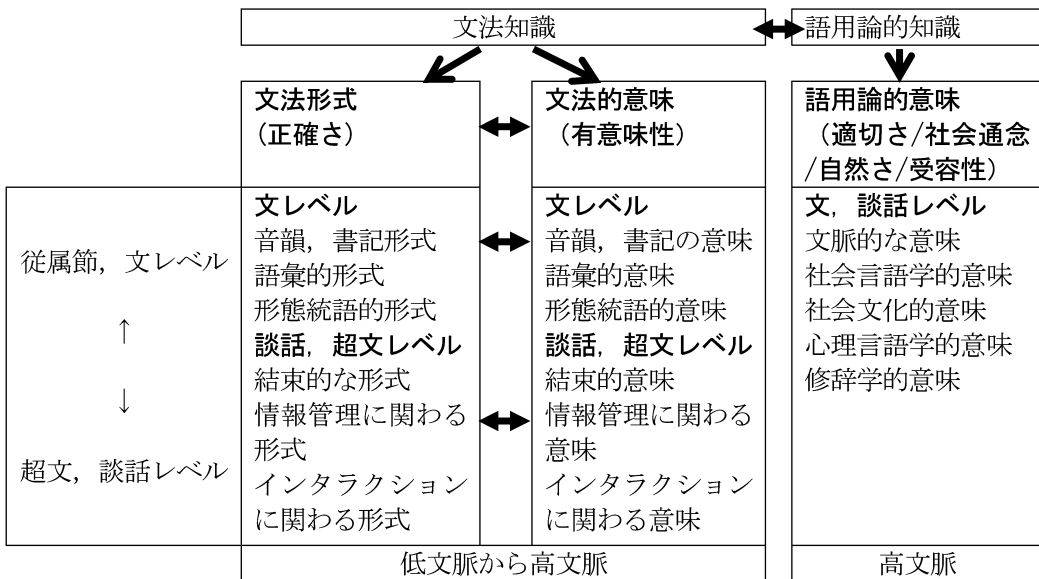


図2 文法知識と語用論的知識の構成要素 (Purpura 2004:78, 91より 訳語は筆者)

また、言語形式に含意される語用論的意味<sup>1)</sup>には、談話的意味、社会言語学的意味、社会文化的意味、心理学的意味、修辭的意味があるとしている(表1)。

語用論的意味という、一般的には日常会話の中の相互交渉における意味(夕食への招待、えさやりの要求、不満を言うなど)(トマス 1998)を思い浮かべるが、Purpura (2004)はそれだけでなく修辭的意味のなかで一貫性 coherence、ジャンル genresなどを挙げている。すなわち、実際のコミュニケーションにおいて談話の一貫性を保つために言語形式が適切か、あるいは言語形式がジャンルにふさわしい適切さ、自然さを持っているかに関わる事柄は語用論的能力の中で捉えられるとみている。Purpura (2004)はテスト作成と評価という文脈のなかで文法能力を捉えており、語用論的能力は評価する構成要素の対象外であるとしている。しかし、語用論的な意味の例として示している活動(顧客からクレームの電話が来たとき、顧客の気持ちに配慮して謝罪したり、補償したり、2度と起きないように約束したりするという活動(Purpura 2004:77))は、実際の社会生活でのコミュニケーションに必要なものであり、たとえばビジネス場面での言語能力を養成しようとする教育現場であれば、教育の対象となる。言語教育の立場からは、より広く言語能力全体を捉えることが必要であると考えられる。

語に関しては、Nation (1990, 2001)が語彙知識は語形 form、意味 meaning、使用 use の3つの要素からなると定義している。語形に関する知識とは語の形や部分の形に関する知識であり、意味に関する知識とは語形と表示される概念、対象物(事)との関係を理解する知識のことであり、使用に関する知識とは語の共起性や連語関係に関する知識、文法上の機能、使用上の制約などに関する知識のことを指す。Canal and Swain (1980)らの grammar は語彙、書記体系まで含むが、本研究は日本語の「文法」が指す範囲を対象とする。そこで語に関しては、文法的機能、形態統語的側面に限定する。

本研究で対象としている「話す」活動は、社会言語学的意味に含まれる言語使用領域 register としてはアカデミックな場面における口頭表現であり、ジャンルとしては社会問題や専門分野を扱う。従って、文法知識だけでなく、語用論的知識をも対象範囲とし、図1の1)のように、コミュニケーションを支える言語知識として両者を含めて扱うことにする。文法能力に関しては、Purpura (2004)の枠組みにしたがって、文法知識が方略的能力によって実際の産出につながる文法能力となるとする。文法知識には、語レベルから談話レベルにわたって形式の正確さ、機能の適切さ、談話管理の適切さなどを含む。

次に第二言語の習得過程に関して、日本語の習得研究では個々の文法形式を対象として研究がされている。例えば、森山(2000)の動詞の活用形に関する研究、許(2002)のテイルに関する研究、家村(2003)の否定表現に関する研究、大関(2004)の連体修飾構造に関する研究などが見られるが、全体を包括的に論じるものは未だない。

Pienemann (1998)は Levelt (1989)の「発話モデル」に基づいて、処理可能性理論

Processability Theory (以下、PT) を示している。ヒトの情報処理能力に限りがあることから、語彙アクセスとワーキングメモリーの容量の制限という心理言語学的メカニズムに基づいて習得過程を予測できるとする理論である。言語習得は、語から文へとより小さい単位の処理が自動化されるとワーキングメモリーへの負担が減り、次の大きさの単位を学ぶ余地ができ、その単位の形式が習得されると説明されている。Pienemann (1998) は言語習得のうち、初期の形態統語的形式に言及するにとどまったが、Kawaguchi (2005) は拡大PTを示して、第二言語としての日本語習得過程に関するデータを示している。それによると「語→語彙→句の情報→句と句の情報→主節及び従属節 (訳は白畑ほか2010による)」の順に処理対象が広がり、習得されることが示されている。PTは英語、ドイツ語の習得研究などを基に構築されたために、とくに発達の初期段階に見られる疑問文、否定文などの語順に関しては詳細に研究がなされている。

これに対し、日本語での検証はまだ多いとは言えず、また、Kawaguchi (2005) が示した日本語習得のデータにも疑問のあるところがあり<sup>5</sup>、汎言語的に発達が予測できるかどうかは今後の研究の動向を見守る必要がある。さらに、PTでは意味の問題を扱っていないため、学習初期の形態統語的な発達については発達過程を予測しうるかもしれないが、複数の意味用法を持つ言語形式などに関しては、理論の有効性に疑問がある。しかしながら、情報処理能力と自動化との関連から言語発達が小から大の単位へと進むと予測する点は説得力がある。

これに先立ってEckman (1977) は、有標性弁別 (差異) 仮説 Markedness Differential Hypothesis (MDH) を示し、母語と有標性との関係で習得の困難度を示した。またEckman、Bell & Nelson (1988) は関係節の習得に関して、名詞句階層の難しいものを教えると、易しいものは推測によって理解されたという投射モデル projection modelを示している。しかし、Eckman (1977) に関しては、あらゆる言語のすべての文法形式に有標・無標が認知されているわけではない点や、Eckmanら (1988) の投射モデルがすべての言語形式に当てはめられるかは検証されていない点から、広く応用できるモデルとは認められない。

また、学習者の誤用に関して、個々の文法項目に関する誤用分析に関する研究は、現在も盛んに行われている。しかしながら、語から談話レベルまで網羅している研究は少ない。細川 (1993) は、語彙レベルの誤用から談話レベルの誤用までを、①語彙レベルの誤用、②文構文レベルの誤用、③談話レベルの誤用の3つに分類して示している。しかし、「主題取り立て及びモダリティの形式に関する誤用」が「文構文レベルの誤用」の中に分類されている、複合辞 (「に対して」など) に関する項目がないなど、疑問である点も多い。文文法レベルの誤用と談話文法レベルの誤用の認定方法に関して長友・迫田 (1988) が、「1文として正しいが、談話文法上許容できないもの」を「談話文法上の誤り」と認定しており、例えば取り立てのハ、テンス、指示詞の誤用などを挙げている。しかしながら、

「州」を「国家」とした誤用や、作文において敬体と常体が混同している誤用を談話文法上の誤用としている点など、個々にみていくと疑問も残る。誤用の認定には、語の側面、文法、談話文法として何を認めるかという視点から総合的に捉えることが必要であると思われる。

本研究では、J800「話す」クラス受講者が習得していることとしていないことを明らかにするために、Pienemann (1998) のPTとKawaguchi (2005) が示している拡大PTが示すように、言語形式の小さいものからより大きな単位へ（語→句→文→談話）と習得が進むと仮定する。また、日本語の誤用に関しては、細川 (1993) を援用して①語レベルの誤用、②文レベルの誤用、③談話レベルの誤用に分類するが、下位項目には現在の文法研究に沿って複合辞についても取り上げる。談話レベルの誤用の認定に関しては、長友・迫田 (1988) にしたがって「1文として正しいが、談話文法上許容できないもの」とし、取り立て詞、テンス、指示詞、接続詞などを取り上げる。

### 3. 補習コースJ800「話す」クラスの概要

筑波大学留学生センターで開講している補講クラスの中で、中上級の技能別クラス（文法、話す、聞く、読む、書く、漢字）はそれぞれJ500からJ900の5段階に分かれている。「話す」技能ではアカデミックな場面における口頭表現能力及び論理的思考力の養成を目指している（関崎他 2012）。J500からJ700を中級、J800を中級後半から上級の入り口に到達するレベル、J900を上級と位置づけている。レベルは学期はじめのプレースメントテストによって決められるが、学期開始直後には本人と担当者の相談の上、レベルの変更を認めることもある。毎学期、各レベル2から3クラスが開講され、J800では1クラス10名前後の受講者数を受け入れている。

J800クラスの目標は、身近な個人レベルの話題にとどまらず、一般社会の話題について詳細に、論理的に説明したり、根拠のある意見を述べたりできるようになることを目指して下記の3つを掲げている。

- (1) 社会的な問題について、資料を示しながら論理的に説明できること
- (2) 準備をした上で、根拠のある意見を述べあうディスカッションができること
- (3) 物事を決定するためのディスカッションができること

たとえば(1)の「論理的に説明できること」のためには、ものごとの生起、順序、因果関係、条件関係などを適切な形式を用いて表現することが必要であり、そのため言語形式を文法的に正確に、語用論的に機能にかなった用い方で使用できること、コミュニケーションが成立するように聞き手に配慮しながら伝えること、などが必要となる。

主なクラス活動<sup>6)</sup>は、関崎他 (2012) によると①ニュースなどをもとに興味ある社会問題についてポスター発表と質疑応答を行う、②ディスカッションに必要な表現を練習する、

③根拠ある意見を述べる練習を行う、④図表を説明する練習を行う、⑤社会問題に関する意見を述べるディスカッションを行う、⑥レジュメの書き方を学ぶ、⑦最終発表として、ポスター発表、ディスカッションを通して深めた意見を口頭で発表する、⑧毎回授業後に「話す」活動を振り返る、⑨毎回授業後に偶発的に出会った語を書きとめる、⑩学期の授業開始時と終了時に「話す」活動に関するCan-doリストに記入する、である。ポスター発表と最終発表は録音、録画され、学習者自身に書き起こしをさせ、訂正をさせている。そこで受講者は自己の文法、語彙、発音、ジェスチャーや姿勢、目線などを確認でき、内省を促し、次のよりよい発表に役立てることができる。このように、授業活動の狙いは、内容を重視しながら形式にも焦点を当て、形式の正確さと言語機能の適切さ、社会言語学的適切さを指導と内省によって高めることである。

Long (1991) らは、FonF (Focus on Form) の考え方を提唱し、言語形式の指導 (form-focused instruction) を意味内容重視の指導 (meaning-focused instruction) の中にバランスよく組み入れることによって、言語を正確かつ流暢に使用する能力を育成することができるとしている。J800 話すクラスでは、FonF と内省を促すことで、先に挙げた3つの目標を達成しようとしている。

#### 4. 研究課題

以上の先行研究と本研究の作業仮説を踏まえ、アカデミックな場面での「話す」活動を支える文法能力を具体的に探るために、本研究ではJ800 話すクラスの最終発表に出現した「文法形式-機能」を調査する。その学習者データには誤用も存在する。産出データに見られる誤用を知り、それを訂正していくことは文法的正確さを習得させるために有効であろう。したがってまず、誤用を調査することにする。

しかし、学習者の誤用を見るだけでは学習者が何を産出できるのかについては知ることはできない。学習者が本来意図していた発話を分析することで、このレベルの口頭発表を支える「文法形式-機能」が明らかになる。また、アカデミックな場面での「話す」活動にはさらにどのような「文法形式-機能」が必要であるかも知ることができる。

そこで、本研究では以下の研究課題を設定する。

1. 学習者はアカデミックな場面での口頭発表において、どのような誤用を犯しているか
2. 学習者は本来意図した発話（誤用のない発話）において、どのような文法形式、機能を使用しているか

#### 5. 調査

##### 5.1 調査方法

調査1：研究課題1のために、J800 話すクラスの最終発表の書き起こしをデータ化し、



誤用を認定する。発表の書き起こしは学習者自身が行っているため、録音を聞いて確認し、必要な場合は音声の通りに修正<sup>7</sup>を行う。誤用の認定は、細川（1993）、長友・迫田（1988）にみられるように研究者によって捉え方が異なることもあるため、本研究では結果を数量的に示すことはせず、誤用の種類を例とともに示すことにする。

調査2：研究課題2のために、誤用のないデータに修正したうえで、形態素解析を行い、言語形式の頻度を調査する。ただし、形態素解析は文字通り形態素を知るためには有効なツールであるが、文法項目を知るには細かく分解されすぎる。そこで目視によって日本語教育で扱われている文法項目に修正した上で計量的に分析する。

## 5.2 調査対象データの誤用訂正と修正

最終発表は録音され、発表者自身の手によって書き起こしと誤用訂正がなされているが、必ずしも正確に書き起こしと訂正がなされているとは限らない。

そこで、調査1の対象となる最終発表の書き起こし原稿は、上述のように筆者が確認を行った。これを以下、「元テキスト」と呼ぶ。また、学習者自身による誤用訂正も正しいとは限らないため、学習者自身の訂正を参考にしながら発表意図を損ねないよう、かつ、文法的、語彙的、意味的に正しくなるよう元テキストに対して修正を行った。それを以下、「修正テキスト」と呼ぶ。

例として、①協力者Bの元テキスト、②協力者B自身が行った誤用訂正、③筆者が②を参考にしつつ修正を行った修正テキスト、の3種類の一部を示す。（末尾の参考資料には、協力者Bの元テキスト全体と、修正テキスト全体を示す）

### ①元テキスト

「では、発表を始めさせていただきたいんです。皆さん、レジユメを持ちでしょうか。発表のテーマは節電です。こんきょうは・今回の地震の影響で多くの原発所・発電所は停止したため一年で一番電力が使われている夏に向けて本当に大変な電力不足が予想されています。色々な方法でこう給量を増やそうとしていますが、ううん 供給量が十分ではないから、産業にも家庭にも節電がまとめる・ううん・まとめられています。」（筆者注：文中の「・」は学習者自身の書き起こしのまま）

### ②発表者自身による誤用訂正（Vは削除した語があった箇所を示す。下線は訂正部分）

「では、発表を始めさせていただきたいんです。皆さん、レジユメを持ちでしょうか。発表のテーマは節電です。V今回の地震の影響で多くのV発電所は停止したため一年で一番電力が使われている夏に向けて本当に大変な電力不足が予想されています。色々な方法で供給量を増やそうとしていますが、V供給量が十分ではないから、産業にも家庭にも節電がVまとめられています。」

## ③筆者が修正を行った修正テキスト（下線は修正部分）

「では、発表を始めさせていただきます。皆さん、レジユメをお持ちでしょうか。発表のテーマは節電です。今回の地震の影響で多くの原発・原子力発電所が停止したため、一年で一番電力が使われる夏に向けて、深刻な電力不足が予想されています。さまざまな取り組みで供給量を増やそうとしていますが、供給量が十分ではないため、産業界も家庭も節電がもとめられています。」

上記の修正では「本当に大変な」→「深刻な」、「色々な」→「さまざまな」のような修正は、語彙的な修正であり、本研究では分析対象としない。

## 5.3 調査協力者とデータ

調査協力者はJ800話すクラスの15名（複数学期にわたる）である。発表時期に若干の違いがあり、15名中11名はディスカッションを行う前段階の発表であり、発表の構成が「ニュース紹介→資料を用いての現状分析→根拠のある意見→ディスカッションの論点を説明」という構成になっている。一方残りの4名は、ディスカッションを通して深めた（修正した）意見を根拠とともに示すことが目的で、「テーマを選んだ理由→ニュース紹介→ディスカッションで出た意見→深めた自分の考え、根拠」となっている。

元テキストの文字数は、最小1520、最大3568、平均2553文字である。一方、修正テキストの文字数は、最小1518、最大3909、平均2550文字である。元テキストと修正テキストの文字数の差は、最小1%未満、最大9%である。

## 5.4 形態素解析の結果の処理のしかた

調査2は、修正テキストに対し形態素解析を行って、使用されている文法項目とその頻度を記述した。調査には「茶まめver.1.71」を用いた。結果をエクセル表に書きだし、目視で文法項目を拾い上げ修正を加えた。たとえば、「助詞-準体助詞ノ+助動詞 助動詞-ダ 連用形-一般 ダ」を「のだ」とし、「助詞-格助詞ニ+動詞-一般 五段-ラ行-一般 連用形-促音便 ヨル+助詞-接続助詞 テ」と3形態素に分析されるものを「によって」とする。

## 6. 調査の結果

## 6.1 調査1 誤用分析の結果

元テキストから修正テキストへの誤用修正のすべてを記述することは、何を誤用とするかが研究者によって揺れがあるため、本稿では統計的な記述は避け、代表的なものを挙げるに留める。

誤用は、A.語レベルの誤用、B.文レベルの誤用、C.談話レベルの誤用に分ける。小さ

い単位は助詞の誤用から、大きい単位は談話において論拠となる結論を欠くものまで、あらゆる単位のものが見られる。以下では、元テキスト修正テキストの順に例を示す。

#### A. 語レベルの誤用

##### ①助詞の誤用、動詞の活用の誤用

結婚したいが結婚できない理由の調査結果を表したものです。

→結婚したいが結婚できない理由を調査した結果を表したものです。

##### ②自動詞・他動詞の誤用

未婚率が増加し始まる1970年代つまり、昭和40年後半から

→未婚率が増加し始める1970年代つまり、昭和40年後半から

#### B. 文レベルの誤用

##### ③テンスの誤用

東京電力はその原発の運営停止を要求しています。で、問題点が出てきます。

→東京電力はその原発の運営停止を要求しています。で、問題点出てきました。

##### ④アスペクトの誤用

昭和40年後半から出生率とともに出生数が減少することが分かります

→昭和40年後半から出生率とともに出生数が減少していることが分かります

##### ⑤使役の誤用

日本の女性は会社に、日本の女性は結婚すると会社をやめさせる場合が多いからです。→V日本の女性は、結婚すると会社をやめる場合が多いからです。

##### ⑥受け身の誤用

日本の電源別発電電力量の割合についての図です、それは2010の調査について発表しましたので、その縦軸は発電電力量を表しています。

→日本の電源別発電電力量の割合についての図です。これは2010の調査について発表されたもので、縦軸は発電電力量を表しています。

#### C. 談話レベルの誤用

##### ⑦指示詞の誤用

下の図をご覧ください。その図は日本の電源別発電電力量の割合についての図です

→下の図をご覧ください。この図は日本の電源別発電電力量の割合を表しています。

##### ⑧接続の誤用

私は、すべての原子力発電を止まるのはよくないで、その原因が二つあります。→

私は、すべての原子力発電を止めるのはよくないと考えます。その理由は二つあります。

##### ⑨談話における誤用

私は、すべての原子力発電を止まるのはよくないで、その原因が二つあります。一

つは、北海道から鹿児島までの日本のすべての電力の約三割をしめています。(略：資料を示す) 1960年度は、原子力発電の割合が占めていないですが、1970年度からだんだん増えてきます。今はたぶん原子力発電の割合はすべての発電電力量の三分の一を占めています。で、二つめの原因は、～

→現在は原子力発電の割合はすべての発電電力量の約三分の一を占めています。ですから、すべての原発を停止してしまうと、電力不足になることは必至です。で、二つめの原因は、～ (結論の欠如)

## 6.2 調査2 形態素解析の結果

形態素解析の結果、13,063の形態素が抽出された。形態素から長単位に修正した箇所は757語であった。最も頻度の高い表現5つを挙げると、「ている」100、「について」55、「と思う」39、「ご覧ください」36、「という」31、である。

東海大学留学生教育センター口頭発表研究会(以下、東海大学)(1995)は、スピーチのタイプとそこで使える表現を示している。逆に言語表現に注目すると、その表現を使うとどのような機能が果たせるのかを知ることができる。そこで、ここでは東海大学(1995)が示しているスピーチの機能を果たしている表現がどのくらい使用できているかを示す。本稿では、すべてを指摘することはできないため、代表的な5つの機能について述べる。表1に、5つの機能を果たす文法項目の出現頻度を示す。

### ①口頭発表の構成を示す機能

発表の構成は、導入部、本論、結びからなる。導入部では、冒頭の言葉、扱うテーマ、テーマを選んだ理由などを述べる。本論では、話題を示し、説明する。結びでは要点をまとめ、意見を表明し、終わりのあいさつをする。

これらの機能を果たすための表現のうち、多く用いられているのは、発表の始めにあいさつを述べる部分に使用される「させていただきます。」使用頻度14である。

例)「〇〇と申します。今日は～について発表させていただきます。」

このような「させていただく」の使用には賛否両論あるものの、「許可をもらってする」という字義から、自分の行動を丁寧に伝えるという語用論的意味を果たせるため、実際に学会等でもかなりの頻度で用いられている。したがって授業で積極的に教えていなくても、学習者が見聞きして使用するようになってきているものと思われる。頻度が14であり、1人複数の使用も見られるため、15名のうち10名以上が使っていることになる。

また、構成を示す表現として、「～たいと思う」は、単に希望を述べているのではなく、「では次に～について述べたいと思います」という形で、次の話題を示す機能を果たす。その他小さな話題のまとまりを示す「これで」などと合わせて使用は10であった。

さらに、順序を表す表現は「まず、次に、最後に」などであるが、「まず」28、「次」21

であるのに対し、終結を表す「最後」は4、「まとめる」2と少ないことが分かった。これは発表の長さにも関係あるかもしれないが、導入表現がじゅうぶん使用されているのとは比べて少なく、不十分であると言える。

発表では配付資料を見せながら発表を行っているが、配付資料を持っているか、どこを見てほしいかなど、聞き手に配慮した表現はよく使用されていることがわかった。また、聞き手に課題を投げかける表現の使用も見られた。このように限られた表現であるが、語用論的知識が生かされていることが明らかになった。

以上から、口頭発表の構成を示す表現のうち、導入部を示す表現、聞き手に配慮した表現はJ800「話す」レベルですでによく習得されているが、終結部については十分とは言えないと言える。

## ②意見表明の機能：

この最終発表は社会問題に関して意見表明をすることが目的である。意見表明を表す表現の使用頻度は、「と思います」39、「ほうがいい」7、「たほうがいい」6、「んじゃないか」3、「んじゃないかと思う」3、である。それぞれこれらは意見を述べる場合に使われるが、主観的に意見を述べる表現である。アカデミックな場面においては、論理を積み上げ、だれが行ってもある結論に達することを示さなければならない。従ってこれらの表現は使用されない。また「なければならない」「べきである」「必要である」等を使用すべき箇所に「たほうがいい」を使用するという誤用もみられる。

「のではないか」5、「のではないかと思う」1、のような硬い表現は相対的に使用が少ない。

一方、客観的な意見表明として、受け身・自発を示す「られる」は19回の使用にとどまる。論理を積み上げ、客観を廃して自ずから結論が導かれることを述べる時、「と考えられる」「と思われる」などが使われる。また可能形の「言える」も使われるが、今回の調査ではこれらの使用は見られない。

以上から、似ている表現の中からよりの確な形式が使用できるよう、初級で習った項目が口頭発表においてどのような意味機能を果すのかを捉え直させることが必要であると考ええる。

## ③論理的展開のために必要な接続表現：接続表現の使用

東海大学（1995）では、論理的展開を明確に示すために、接続詞だけでなく「そういうことから」のような表現も含めて示している。論理的展開には時間的展開、因果関係、反対・対比、累加・並列、説明・言い換え、説明・補足、対比・選択、話題転換の8種類を挙げている。修正テキストでのそれらの使用についてみると、非常に頻度が少ないことが分かる。個人差があり、的確に使用できる学習者とほとんど使用が見られない学習者とがいる。今後機能をよく理解させ、使用できるよう指導が必要であると思われる。

表1 修正テキストに見られる機能別表現の出現頻度 (主な用例)

機能		(左は凡例)
表現意図	頻度	
文法形式	(内数)	注: 文法形式は主なものをあげているために、必ずしも内数の合計が頻度と一致しない。
<b>①口頭発表の構成を示す機能</b>		<b>②意見表明の機能</b>
自分の行為	14	意見表明 69
させていただきます	14	と思う/思う 49
構成	20	意見 6
たいと思う	8	んじゃないか(と思う) 4
以上/以上から	8	たいと思う 2
続く	1	のではないか(と思う) 2
説明	1	と考える/考える 2
これで	1	の意見では 1
順序(主な用例)	90	ようと思う 1
次/次に	21	(賛成の意見に) 属する 1
二番目	5	ほうがいい 1
最後に	4	<b>客観的な意見表明 5</b>
二つめ	3	明らかになる 1
一つめ	6	見られる 1
三番目	2	分かる 1
転換	1	わかります 1
では	1	<b>③論理的展開のための接続表現</b>
言い換え	11	<b>接続詞 97</b>
つまり	11	そして 30
結果	3	また 17
ですから	2	で 13
したがって	1	そこで 4
まとめ	3	および 4
まとめ	2	ですから 3
以上のことから	1	つまり 3
聞き手に配慮(主な用例)	87	しかも 3
ご覧ください	36	それでは 3
てください	18	<b>④引用と出典を示す機能</b>
でしょうか	8	<b>引用 17</b>
お願いします	5	によると 4
ご静聴ありがとうございました	3	ということだ 2
ありがとうございました	2	から 2
お持ちですか	1	引用 2
		そうだ 2
		<b>⑤根拠を示す機能</b>
		<b>理由 41</b>
		ため 11
		理由 6
		ので 4
		ことで 3
		ために 3
		なぜかというと 3
		なぜ~か 2

#### ④引用と出典を示す機能：「によると」の使用頻度の低さ

「によると」は引用や出典情報源を示す。論拠を示すときには、必ずといっていいほど用いられる。学会発表等では先行研究を引用する場合によく使われる。しかし使用頻度は5である。この他にも論拠や出典を表す表現の使用頻度が低い。「述べる」8（〇〇は～と述べている）、「指摘」は頻度1である（〇〇は～と指摘している）。ここから、客観的な資料を引用して論拠とすること自体が少ないのではないかと考えられる。従って、論拠を述べることの重要性とともに、どのような形式を用いて述べるのかを指導していく必要があるといえる。

#### ⑤根拠を表す表現：

意見を述べるに当たって、それにいたる根拠を述べることは重要である。理由を表す「ため」11、「理由」6、「ので」4、「なぜかという」と3、などとなっている。15名の発話に対してこの頻度は、1発話あたり1回程度であることを示している。複数の意見や考えを論理的に積み上げて意見を述べて行くに当たって、この頻度は多いとは言えないであろう。

以上、5つの観点から、論理的に意見を述べる発表を支える表現の使用を見てきた。口頭発表の構成を示す機能、聞き手に配慮した表現に関しては比較的好く使用されていることがわかった。これはある程度定型表現を用いることで使えるからであろう。しかし、その他の意見表明の機能、論理的展開のために必要な接続表現、引用と出典を示す機能、根拠を表す表現に関しては、使用はされているが頻度が高いとは言えない結果となった。

ここから、アカデミックな場面での口頭表現を行うに当たってこれらの文法形式を使用できるようにしていく指導が必要であることがわかった。

## 7. 考察

以上の調査の結果、誤用と産出の特徴が明らかになった。

アカデミックな場面における口頭発表として、発表の構成を示す機能、聞き手に配慮する機能は使われていたが、客観的な論理を積み上げ、根拠ある意見を述べる機能の使用はまだ不十分であることが明らかになった。したがって、今後、これらの機能を果す表現の指導が必要であろう。しかしながら、それだけに留まらず、クラス活動を見直していくことも検討の余地があるだろう。

先にあげた機能を果す表現を使用させるには、それにふさわしい談話が必要である。現在のクラスでは、社会問題に関していくらかの資料を示して意見を述べる活動を行っている。しかし、「意見を述べる」ということだけを言語使用の目的にしているのでは、主観的な表現しか使用されないのではないだろうか。

アカデミックな活動が、問題意識から研究課題を見つけ、それを解く方法を探り、客観

的なデータに基づいて検証し、結果を導くという過程をたどるのであるならば、クラス活動もなるべくそれに近い形で進むようにして、その中で文法項目も必然的に使用させていくことが必要なのではないかと考える。

もちろん、すべてをこのJ800のクラスで行うわけではなく、J900クラスとの調整によってどこまでを扱うかを今後検討する必要があるだろう。

また、今回口頭表現の言語機能を分類するに当たって東海大学(1995)を参考にした。アカデミックな場面での口頭発表に関して、学会発表や講演を集めたコーパス等を調査し、それらと照らし合わせることで表現の真正性が検証できるであろう。今後はコーパスに基づいて言語形式、表現と機能の結び付けを行うことが必要であると思われる。

## 8. まとめと今後の課題

本研究では、中級後半のクラス活動としての口頭発表を2つの観点から調査・分析した。調査1の誤用分析からは、語レベルから談話レベルに至るまで誤用が見られることが明らかになった。そこから初級項目を改めて捉え直し使用できるよう指導すべきことを指摘した。調査2からは現在、発表の構成を示す機能、聞き手に配慮した機能はかなり使用できているが、引用する、資料を見せるなど、客観的な論拠に立った意見を提示する機能はまだ十分には使用できていないことが明らかになった。意見を述べる活動だけではなく、調査を行い、その結果を考察するなど、より研究場面に近い活動を取り入れることによって客観的なデータ、根拠から考察を行うといった表現を習得させることが必要であると考えられる。

今後は「話す」クラスと文法クラスの連携を図り、効果的に指導ができるようアカデミック・スピーキングのための文法―機能一覧のようなかたちにまとめて提示できることを目指したい。

また、文法項目についてはより多くのデータを分析して文法項目の誤用を記述統計的にまとめ、重要なものから授業で扱う項目としていくことが必要である。産出データもより多くのデータを分析し、さらに協力者の口頭能力試験OPIのデータと関連付けることで、能力別に指導すべき項目を明らかにしていきたい。今回の調査は分量としても方法としても十分ではないが、「話す」クラスと、文法指導に関して示唆を与えることができたと考えられる。

## 謝辞

「話す」J800のデータ収集に関して、協力してくださった学習者とクラス担当の関崎博紀氏にこの場を借りてお礼を申し上げる。



## 注

1. 「文法能力」以下の訳語は著者による。スカーセラ/オックスフォード (1997) 以下では「能力」と訳されている語が言語では *competence* であったり、*ability* であったりする。そこで、本稿では適宜、出典の訳語とともに原語を付す。
2. スカーセラ/オックスフォード (1997)、バックマン (1997)、バックマン/バーマー (2000) では *strategic competence* の訳語として「方略的能力」を用いている。そこで、本稿でも *strategic competence* は「方略的能力」を用いる。しかし近年「ストラテジー」という語の使用が一般的になってきたため (小池 2003ほか)、単に *strategy* を指す場合は「ストラテジー」とする。
3. OPIとは、ACTFL (The American Council on the Teaching of Foreign Languages (全米外国語教育協会)) の基準に従って、口頭能力を測るインタビューであり、最長30分でテスターが与えた質問やタスクに受験者が応答し、それを録音してレベルを判定するものである
4. 筆者が訳をつけた。
5. 目的の「を」を「は」で置き換える発話について、「文レベル」の処理であるとしているが、文レベルではなく談話レベルの処理である。また、受益構文と受け身文、使役文を同じ文レベルに配置しているが、助詞の交替を伴う受け身文、使役文と、交替を伴わない受益構文とを同じレベルに配してよいかは議論のあるところであろう。
6. 関崎他 (2012) の「3.4. 2 『J800 話す』の授業概要」にくわしく述べている。
7. 以下の書き起こしデータに対する修正については、学習者自身が誤用訂正を行ったものを「訂正」、筆者が加工したものを「修正」として区別することにする。

## 参考文献

- 家村伸子 (2003) 「日本語の否定表現の習得過程－中国語話者の発話資料から」『第二言語としての日本語の習得研究』6号、第二言語習得研究会：52-69
- 大関浩美 (2004) 「日本語学習者の連体修飾構造習得過程－修飾節の状態性の観点から」『日本語教育』121号、日本語教育学会：36-45
- 許夏珮 (2000) 「自然発話における日本語学習者による「テイル」の習得研究－OPIデータの分析結果から－」『日本語教育』104号、日本語教育学会：20-29
- 小池生夫編 (2003) 『応用言語学事典』研究社
- ジェニー・トマス (1998) 『語用論入門』研究社出版 (Thomas, J. (1995) *Meaning in interaction: an introduction to pragmatics*, London ; New York ; Tokyo : Longman)
- 白畑知彦・若林茂則・村野井仁 (2010) 『詳説第二言語習得研究 理論から研究法まで』研究社

- スカーセラ/オックスフォード (1997) 『第2 言語習得の理論と実践タペストリー・アプローチ』 松柏社 (Scarcella, R.C. & Oxford, R.L. (1992) *The tapestry of language learning : the individual in the communicative classroom*, Boston, Mass.: Heinle & Heinle)
- 関崎博紀・小林真紀子・ボイクマン総子・杉浦千里・長戸三成子・堀恵子・ブッシュネル  
ケード (2012) 「筑波大学留学生センター日本語教育スタンダードー「話す」の構築  
に向けてー」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』 27号
- 東海大学留学生教育センター口頭発表研究会 (1995) 『日本語口頭発表と討論の技術ーコ  
ミュニケーション・スピーチ・ディベートのためにー』 東海大学出版会
- 長友和彦・迫田久美子 (1988) 「誤用分析の基礎研究(1)」『教育学研究紀要』 第二部 33,  
広島大学: 144-149
- 野田尚史 (編) (2005) 『コミュニケーションのための日本語教育文法』 くろしお出版
- バックマン/パーマー著、大友賢二、ランドルフ・スラッシャー監訳 (2000) 『<実践>言  
語テスト作成法』 大修館書店 (Bachman, L.F. & Palmer, A.S. (1996) *Language  
Testing in Practice : Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford : Oxford  
Univ. Press)
- 細川英雄 (1993) 「留学生日本語作文における格関係表示の誤用について」『早稲田大学  
日本語研究教育センター紀要』 5, 早稲田大学: 70-89
- 堀恵子 (2004) 「4種類のコーパスにおける日本語条件表現の用いられかたー高等教育機  
関での日本語教育をめざしてー」『麗澤大学紀要』 78号、麗澤大学、31-59
- 牧野成一監修、日本語OPI研究会翻訳プロジェクトチーム訳 『ACTFL-OPI試験官養成マ  
ニュアル (1999改訂版)』 アルク
- 森山新 (2000) 『認知と第二言語習得』 図書出版啓明
- 山内博之 (2005) 「話すための日本語文法」野田尚史編 『コミュニケーションのための日  
本語教育文法』 くろしお出版
- ライルF. バックマン著大友賢二 [ほか] 訳 (1997) 『言語テスト法の基礎』 C.S.L.学習評  
価研究所 (Backman, L.F. (1990) *Fundamental Considerations in Language Testing*.  
Oxford: Oxford University Press)
- Canale, M.&Swain, M. (1980) “Theoretical bases of communicative approaches to second  
language teaching and testing”, *Applied Linguistics*, 1-1, : 1-47
- Eckman, F. (1977) “Markedness and the contrastive analysis hypothesis”, *Language  
Learning*. 27 : 315-330
- Eckman, F., Nelson, D., & Bell, L. (1988) “On the generalization of relative clause  
instruction in the acquisition of English as a second language”, *Applied Linguistics*.  
9 : 1-11

- Kawaguchi, S. (2005) "Processability Theory and Japanese as a Second Language", 『第二言語としての日本語の習得研究』 第8号、第二言語習得研究会: 83-114
- Long, M. H. (1991) "Focus on form: A design feature in language teaching methodology", In K. de Bot, R. Ginsberg, & C. Kramsch (Eds.) *Foreign language research in cross-cultural perspective*, Amsterdam: John Benjamins: 39-52
- Nation, I.S.P. (1990) *Teaching and learning vocabulary*, Boston, MA: Heinle and Heinle.
- Nation, I.S.P. (2001) *Learning vocabulary in another language*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Pienemann, M (1998) *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*, Amsterdam u. a.: Benjamins
- Purpura, J.E. (2004) *Assessing Grammar*, Cambridge University Press

#### 資料 調査テキスト 発表テキストと、修正テキストの例 (調査協力者B)

##### ①元テキスト

では、発表を始めさせていただきたいんです。皆さん、レジユメを持ちでしょうか。発表のテーマは節電です。こんきょうは・今回の地震の影響で多くの原発所・発電所は停止したため一年で一番電力が使われている夏に向けて本当に大変な電力不足が予想されています。えっと。。色々な方法でこう給量を増やそうとしていますが、ううん 供給量が十分ではないから、産業にも家庭にも節電がまとめる・ううん・まとめられています。そして、我が家庭の節電対策のこ・ところを見てください。この表1はこの・あのう・電力・家庭のそ・装置は電力が使われている・あの・量を示してあります。そして、家庭で節電対策としては、例えば、あの・室温を20度まで下がること・あ・上がること。そして、すだれとかよしず、つまり色々なカーテンを窓・ううん・窓でつ・使うこと。そして、エアコンとか・ううん・消すこと。そして、冷蔵庫を「強い」から「中」に変わること。または、ううん 昼間照明を消して、夜の時は・あのう・照明もできるだけ減らすこと。または、テレビの設定もできるだけあのう・テレビの画面を輝度を画面の輝度を下がること。そして、ま、家を出る時には、できるだけコンテンツから・コンテンツしないように・使わないように心を付けること。節電行動計画のところを見てください。そこでは節電行動計画について登録された利用フォーマットを集計したところで、あの・事業施設としては、主にオフィスビル、そして工場や卸、小売店が多い結果となった。つまり、このところでは節電はもっとも必要になります。そして、節電の対策としては、こう言うところでは照明を半分程度に響くことになりました。そして、ううん・後はオフィス設定・あの・コンピューターとか長い間席を離れると、この機械を電源を切るとかスタンドバイモードにします。またはエアコンとか28度まで上がることもしました。そして、私の意見としては、

節電は必要な対策ですけど、もっと効率な・効率の高い方法を見つけたほうがいいのではありませんでしょうか。あの・この意見の理由としては現在、電力の約30割は家庭で使われていますが、その一方原発の1つの源炉・あの・1つの源炉は電力することができるエネルギーで、意見の理由としては現在、電力の約3割は家庭で使われていますが、その一方原発の1つの源炉は出力することができるエネルギーで、そして、論点は：皆さんは節電のため何をしますか。そして、個人的な節約の代わりに停止された原発の原子炉を運転した方がいいのではあ・のではないのでしょうか。

## ②修正テキスト (前半部分)

では、発表を始めさせていただきます。皆さん、レジュメを持ちでしょうか。発表のテーマは節電です。今回の地震の影響で多くの原発・原子力発電所が停止したため、一年で一番電力が使われる夏に向けて、深刻な電力不足が予想されています。さまざまな取り組みで供給量を増やそうとしていますが、供給量が十分ではないため、産業界も家庭も節電がもとめられています。はじめに家庭での節電対策のところを見てください。この表1は、家電製品の消費電力を示しています。そして、家庭で行う節電対策としては、例えば、あの①室温を20度まであげること。そして、すだれやよしず、も含めて色々なカーテンを窓にかけること。そして、エアコンは不要なときは消すこと。そして、冷蔵庫の温度調節を「強」から「中」に変えること。また、昼間は照明を消して、夜も照明をできるだけ減らすこと。そのほかには、テレビの画面の輝度を下げること。そして、家を出る時には、できるだけコンセントからプラグを抜いておき、使わないように心がけることです。次に節電行動計画のところを見てください。ここでは資源エネルギー庁が作成した「節電行動計画の標準フォーマット」に基づいて登録された利用フォーマットを集計したものです。あの①事業施設としては、主にオフィスビル、そして工場や卸、小売店が多いという結果となりました。つまり、これらのところで節電がもっとも必要だということになります。そして、節電の対策として、これらの場所では照明を半分程度に落とすことになりました。そして、その他、オフィスでは長い間席を離れる時には、コンピュータの電源を切るとかスタンバイモードにするなどの対策をします。また、エアコンの設定温度を28度まで上げます。このような取り組みに対して、私の意見は、節電は必要な対策ですが、もっと効率のよい方法を見つけたほうがいいのではないかと思います。その理由は、現在、電力の約3割は家庭で使われていますが、それは、1つの原発が発電することができるエネルギーに相当します。原発が作り出せるエネルギーの量は非常に大きいので、今回停止した原発の原子炉をもう1度運転すれば、それが作り出すエネルギーによって、節電しなくてもよくなると思います。以上から、私が取り上げたい論点は2つです。皆さんは節電のため何をしますか。そして、個人個人が節約する代わりに、停止している原発の原子炉を、もう一度運転した方がいいのではないのでしょうか。