

# 日本語中級学習者の話しことばのテキストの型

## －接続表現の使用を中心に－

栃木 由香

### 要 旨

話しことばによる情報伝達において、聞き手は話し手から送られてくる情報を頭の中で再構成する必要があるので、テキスト内部の意味的な連続性を示す要素が重要な働きをする。しかし、日本語中級学習者の発話にはそのような要素が不足しているために、説明をしたり意見を述べたり一人で続けて話すと、聞き手にとって理解しにくいものになる場合が多い。

本稿では、中級学習者の発話を接続表現の使用という点から、日本人学生の発話と比較しながら分析し、中級学習者の発話を「不連続な文レベル」にしている要因を調べた。その結果中級学習者には、節と節をつなく連続表現がうまく使えず構造上短い文を多用している人、逆に文が長すぎて言いたいことが分かりにくくなっている人などがおり、どちらの場合も文頭や節の始めの接続表現がうまく使えていないことがわかった。

[キーワード] 話しことば テキストの型 接続表現 結束性 情報伝達

## Text Type of Intermediate Learners' Spoken Japanese: about usage of conjunctions

Tochigi, Yuka

In communicating through the spoken language, the listener needs to reconstruct information sent by the speaker; therefore, elements which show the semantic relations in a text have an important function. However, due to insufficient mastery of such elements, utterances of intermediate learners of Japanese often sound like a series of unrelated sentences when trying to explain or narrate something.

In this paper, utterances of intermediate learners are analysed for use of conjunctions, and compared with data from Japanese students. From the data it became clear that there are two types of problems - some students use only short sentences and some use overlong sentences, but both fail to use appropriate conjunctions at the beginning of sentences and clauses.

## 1. はじめに

日本語のいわゆる初級文法をひと通り学んだ学習者たちの中には、短い発話によることばのやりとりはうまくなり、いわゆる Yes/No Questions や「いつ」「どこ」「なに」「だれ」というような情報を問う質問には答えられるようになって、説明や意見を求められ、一人で続けて話すことを要求されると非常にわかりにくい発話しかできない者が多い。発話がわかりにくい、つまり話し手の言いたいことが聞き手にうまく伝わらない原因としては、語彙や表現の不足、文法的な誤り、発音の悪さなどいろいろなものが考えられるが、学習者の使えるテキストの型が、自分の意見を述べたり何かを説明をしたりする時に必要なレベルに達していないことも主な原因の一つであると思われる。

この「テキストの型」というのは、ACTFL (American Council on the Teaching of Foreign Languages) が外国語での会話能力を評価する際に用いる基準の一つで、ACTFL はこれを「独立した語や句」(individual words and phrases)、「不連続な文」(discrete sentences)、「段落」(paragraphs)、「長い談話」(extended discourse) の4レベルに分け、それぞれを順に初級、中級、上級、超級の特徴的な要素の一つであるとしている<sup>1)</sup>。

ACTFL の会話能力試験では説明をしたり、意見を述べたりするのは上級以上の機能であることから考えれば、このようなことが「段落レベル」の型で出来るか否かが、「中級」と「上級」の一つの分かれ目になっているのだと言える。

## 2. 「不連続な文レベル」の発話と「段落レベル」の発話

中級学習者が上級に達するためには、「段落レベル」の発話ができるようにならなければならない。では、この「段落レベル」の発話とはどういうものなのだろうか。

『ロングマン応用言語用語辞典』には、「段落」(paragraph) というのは「書記言語の構成単位」を表すために使われる用語で、「中心となる考えがいかにかまとめ上げられているかを示す働きをもつ」とある。この「構成単位」としての「段落」をそのまま話しことばに持ち込むことはできないであろうが、「意味的にとまとりのあることがらを、まとまりのあるものとして聞き手に伝えることのできる文の連続である」と考えれば、話しことばにも応用できるかもしれない。情報の伝達は、その内容が複雑になればなるほど、意図した事を相手に正確に伝えるのが難しくなる。

池上(1983)は、話し手から次々に提示される新しい情報を聞き手が見失わないように、「文の集まりがテキストを成している場合は、何らかの形でこのような形で提示される情報の連続性を示す仕組みが含まれているはずであり、それがテキストの【結束性】(cohesion) —つまり、ばらばらの文でないということ—を保証する。」<sup>2)</sup>と述べている。聞き手は結束性を保証する要素を手掛かりに、話し手から送られてくる情報を話し手の意図にそうように再構成し、理解しようとするわけだが、結束性を保証する要素が欠落または不足している場合は、その再構成が出来ない、もしくはそのために相当努力をしなければならなくなるはずである。「不連続な文レベル」の発話とは即

ちこのような問題のある発話であり、情報を次々と送るだけでなく同時にその意味的な連続性が示せるようになる、つまり結束性が保てるようになれば、「段落レベル」に上がれるのだと言えよう。

テキストの意味的な連続性を示す要素には、指示、接続、置換、省略、語彙的結束性などがあるが、本稿ではそのうち接続に焦点をあて、中級学習者の発話を日本人学生の発話と比較しながら分析する。そして、「不連続な文レベル」から「段落レベル」への移行には何が必要なのかという問題について考える。

### 3. 分析資料について

本稿は1993年度秋学期に、筑波大学留学生センターの会話Ⅱ<sup>3)</sup>の授業に参加している留学生12人(表1参照)に一人約20分の対面インタビューを行い、それを録音した。このインタビューの中にはまとまった量の発話を促す共通トピックを入れ込み、そのうち全員から適切な返答が得られた次の4つのトピック(表2)についての発話部分の録音テープと文字化データを分析の対象とした。

表1 日本語中級学習者の個人情報

個人略号	国 籍	性別	日 本 語 学 習 歴
F 1	中国	女性	日本の大学で1年半
F 2	中国	男性	自習4か月、日本の大学で1年半
F 3	中国	男性	日本の予備校で1年2か月、大学で2か月
F 4	中国	男性	日本の大学で1年2か月
F 5	中国	男性	国の語学学校で4か月、日本の大学で7か月
F 6	韓国	男性	自習1年半、日本の大学で4か月
F 7	韓国	男性	自習9か月、日本の大学で4か月
F 8	韓国	男性	国の語学学校で6か月、日本の大学で4か月
F 9	イギリス	女性	国の大学で2年9か月、日本の大学で4か月
F 10	フランス	女性	国の大学で4年、日本の大学で4か月
F 11	オーストラリア	男性	合計約4年(日本の大学では8か月)
F 12	メキシコ	男性	日本の予備校で1年、大学で4か月

表2 分析の対象とする共通トピック

番号	質 問 内 容	機 能
①	どうして筑波大学を選んだのか	選択理由の説明
②	一人で暮らすのと家族や友達といっしょに暮らすのはどう違うか	二者の比較
③	一週間で一番忙しい日はどんなスケジュールか	時間的順序に基づく叙述
④	学校の制服はあったほうがいいのかと思うか	意見とその理由説明

この12人はブレースメントの文法と聴解の点数に基づいて会話Ⅱのクラスにブレースされた学生たちで、実際の会話能力はおおよそ ACTEL のいう「中級の下」から「上級の下」までに該当すると思われるレベルであった。

また、中級学習者の比較資料としては、栃木（1994）でインタビューした4人に、新たにインタビューを行った1人を加えた計5人（J1～J5と呼ぶ）の日本人大学生の発話の、先述の①～④のトピックに関する部分を用いた<sup>4)</sup>。J1～J5はともに20代前半の女性で、筆者の授業にボランティアとして参加してくれていた大学生（学部生2名、大学院生3名）であった<sup>5)</sup>。

なお、インタビュー全体はインタビュアー（筆者）と中級学習者または日本人学生の対話形式で行われたが、共通トピックに関してはインタビュアーは聞き役に徹し、あいづちはうつもの、話し手の連続した発話を妨げないようにした。人によっては上のトピックから話が発展した場合もあったが、分析対象範囲を統一するために、発展部分は分析対象からはずした。

## 4 接続表現の使用

### 4.1 文と節

本稿では接続表現の使用についての分析を行う際に、テキスト内部の単位として「文」「節」という用語を用いる。このうち「文」については用言の形とイントネーションから文末を認定し、省略や倒置がある場合はメイナード（1993）の定義<sup>6)</sup>に従って文末か否かを判断する。また「節」に関しては、述語と認められるものに補語や副詞が任意的について、「何がどうした」「何がどんなだ」というような叙述内容を持つものとするが、接続表現を見る都合上、本稿では連体修飾節、引用節、「の」や「こと」等によって名詞化された名詞節は、文中の節を数える際にカウントしない<sup>7)</sup>。また、「節」は本来「文」の一部分を指すものだが、述語が1つしかなく主節がそのまま文を成している場合にも「節」という用語を用い、このような文は「1節文」<sup>8)</sup>と呼ぶことにする。

上のような考え方でみると、次の3つの文はみな1節文である。

- (1) a 9月に大切な試験があります。
- b 夏休みは勉強しなければなりません。
- c 10月に旅行しようと思います。

仮に誰かがこの3つの文を続けて発話したとすると、それを聞いた日本人は各文の間にある因果関係もくみとって「9月に試験があって夏は忙しいから10月に旅行するんだな」と理解することができるであろう。それは個々の文が表すことから常識的に推察できるし、「夏休みに旅行しますか。」というような質問に対して発話されたものであれば、答えとして理解できる。aがbの、bがcの理由になっていることから、a→b→cの順に発話されればその他の順の場合よりはわかりやすい。しかし、論理関係を示す接続表現の欠けた文の連続は、聞き手に理解のための努力を強い

る「不親切な」発話である。その場合、(1)をもっと「親切」なものにするためには、例えば次のような方法が考えられる。

- (2) 9月に大切な試験があって、夏休みは勉強しなければならないので、10月に旅行しようと思います。
- (3) 9月に大切な試験があるので夏休みは勉強しなければなりません。だから10月に旅行しようと思います。

(2)は3節からなる文、(3)は2節からなる文と接続詞で始まる1節文であるが、いずれも接続形式の使用により、(1)の場合より聞き手に理解しやすい文になっている。接続表現の中には上の「～ノデ」「ダカラ」のように明確に前後の意味から決まってくるものもある。テキスト内で2つ以上の文が続く場合、2文目以降の文頭に接続詞等の接続表現がくるかどうかは、文の意味関係や話し手の意図等によって異なるが、(3)の「だから」の位置には前の文が後の文の理由になっていることを示す接続表現が必須であると思われる。

次節からは、まず日本人学生が接続表現をどのように用いて話しているかを見、その後中級学習者のデータを日本人学生のデータと比較しながら検討する。

#### 4. 2 日本人学生の発話における接続表現の使用

表3は、日本人学生の各トピックについての発話が、何文何節からなっているか、平均何節からなる文で話しているかを示したものである。

表3 発話における文と節の数（日本人学生） 上段：節の数／文の数  
下段：1文の平均節数

発話者		J 1	J 2	J 3	J 4	J 5	トピック平均
ト ピ ク	①	8 / 2 4.00	3 / 1 3.00	10 / 2 5.00	2 / 2 1.00	14 / 6 2.33	3.07
	②	13 / 6 2.17	9 / 2 4.50	19 / 4 4.75	1 / 1 1.00	20 / 10 2.00	2.88
	③	13 / 3 4.33	20 / 6 3.33	39 / 10 3.90	13 / 2 6.50	25 / 7 3.57	4.37
	④	14 / 4 3.50	6 / 3 2.00	2 / 1 2.00	8 / 3 2.67	12 / 6 2.00	2.48
個人平均		3.50	3.21	3.91	2.79	2.48	

表3を見ると、一番少ないJ5が平均2.48、一番多いJ3が3.91の節からなる文を用いて話しており、トピック別では、③の時間的順序に基づく叙述がその他の場合より数値が高いことがわかる。

また、節をつなげるのに使われた接続助詞等を集計すると表4のようになり、「～テ」と「～ケド」<sup>9)</sup>は全員に、「～カラ」「～ノデ」「～シ」「～ト」「～バ」「～タラ」は5人中4人によって使われていることがわかる。なお「～テ」の半数以上は、トピック③で継起的動作の説明に使われていた。

表4 節と節をつなぐのに使われた接続表現の種類と数(日本人学生)

発話者		J 1	J 2	J 3	J 4	J 5
接 続 表 現	～テ	12	11	15	10	11
	～カラ	3	2	2		1
	～ノデ	2		10	3	5
	～モノデ			1		
	～ノニ					1
	～ケド	5	7	10	3	8
	～ガ					1
	～タリ		1			
	～シ	2	2	3		1
	～ト	2	1	8		2
	～バ	1				2
	～タラ	3	1	1		1
	～テモ	1				2
	～時(ニ/ハ)			3		4
	～テカラ					1
	～タアト					1
	～カ		1			
	[名詞節]ト			1		
	合計使用数		31	26	54	16
異なり語数		9	8	10	3	14

次に接続詞等の語句であるが、本稿で扱うのは(4)の「でも」のように2文目以降の文頭や、(5)の「それで」のように文中の節の始めにおかれ、前後の意味的な連続性を示すものである。

- (4) …あまり好きじゃない授業だったんで、〈ええ〉ちょっと聞いているのがおもしろくない。  
でもいなきゃならない。(笑) [J3③]<sup>10)</sup>

- (5) …その勉強、っていうか準備とかしなくちゃいけないので、それでけっこうハードでした。[J1③]

テキスト中にこのような接続表現が使われた率を表に示すと、表5のようになり、2文目以降の文頭での使用率は、平均7割、全員が5割を越えていることがわかる。一方、節の始めでの使用率はかなり低い人もいたが、平均すれば3割弱の箇所て接続助詞等の後にさらに接続詞等の表現が続けて使われていることがわかった。

表5 文頭や節の始めにおける接続表現の使用率（日本人学生）<sup>11)</sup>

発話者	J 1	J 2	J 3	J 4	J 5
2文目以降の文頭	8/11	6/8	6/11	4/4	15/26
	73%	75%	55%	100%	58%
文中の節の始め	11/31	11/26	5/54	5/16	8/14
	35%	42%	9%	31%	20%

なお、使われた接続表現の種類と数は表6の通りであり、「デ」「ソレデ」の使用が目立つ。

表6 文頭や節の始めに使われた接続表現の種類と数（日本人学生）

発話者		J 1	J 2	J 3	J 4	J 5
接 続 表 現	デ	4	10	8	9	11
	ソレデ	4	1		1	3
	ソウスルト					2
	ソノアト	1	1		1	
	ソレニ				1	1
	アト	1	2			
	ダカラ	4		1		3
	ッテイウモノ	1				
	ッテイウカ					2
	デモ	3	2	1		2
	ギャクニ	1				
	タトエバ		1			1
	トクニ			2		
	合計使用数		19	17	12	12
異なり語数		8	6	4	4	8

これらを用いた例には次の(6), (7)のようなものがあり、順接型のものと添加型のものを含め、話をすすめる機能を持つものが多かった。

- (6) …近くって、通いやすくて、で、まあ、筑波はけっこう勉強する、のにはいいなあと思って。[J2①]
- (7) あたしが行っていたところは、制服はあったんですが、その上に何を着てもよかったんですね。〈ふーん〉で、靴の色も自由だし、[J5④]

#### 4. 3 中級学習者の発話における接続表現の使用

まず、日本人学生の場合と同じように、中級学習者の発話の文と節の数を見てみる。

表7 発話における文と節の数(中級学習者) 上段: 節の数/文の数  
下段: 1文の平均節数

発話者	F 1	F 2	F 3	F 4	F 5	F 6	F 7	F 8	F 9	F 10	F 11	F 12	トピック平均
ト	6/8	16/13	10/8	3/1	5/2	6/1	9/3	12/6	8/2	11/1	5/4	4/3	3.16
	1.33	1.23	1.25	3.00	2.50	6.00	3.00	2.00	4.00	11.00	1.25	1.33	
ビ	2/2	11/8	11/8	6/4	4/4	6/1	7/2	10/3	22/6	14/6	3/3	5/2	2.24
	1.00	1.38	1.38	1.50	1.00	6.00	3.50	3.33	3.67	2.33	1.00	2.50	
フ	9/7	19/11	14/7	6/2	10/2	13/6	8/2	16/6	7/1	22/10	9/4	13/6	2.87
	1.29	1.73	2.00	2.00	5.00	2.17	4.00	2.67	7.00	2.20	2.25	2.17	
ケ	11/8	5/3	3/2	4/2	2/2	8/3	11/3	4/1	21/3	12/4	4/4	9/6	2.53
	1.38	1.67	1.50	2.00	1.00	2.67	3.67	4.00	7.00	3.00	1.00	1.50	
個人平均	1.25	1.50	1.53	2.13	2.36	4.21	3.54	3.00	5.42	4.63	1.38	1.88	

表7の再下段、1文の節数の個人別平均を日本人学生の場合(2.48~3.91)と比べると、最も少なかったJ5より少ない人(F1、F2、F3、F4、F5、F11、F12)、日本人の個人差の範囲内に入る人(F7、F8)、最も多かったJ3より多い人(F6、F9、F10)の、3つのグループに分けることができる。これを順にグループA~Cとすると、グループAの人の発話には1節文の使用が目立ち、7人中5人(F1、F2、F3、F4、F5、F11)発話文の60%以上が1節文であった。

また国籍別にみると、中国人は全員がグループA、韓国人はBかC、と1文中の節の多少に母語の影響が考えられるが、欧米系はAとC、つまり日本人より少ない人と多い人に分かれている。欧米系のうちグループCの2人は話し好きなタイプで各トピックに関する発話量も多かったが、Aの2人はもの静かなタイプで発話量も全体的に少なめだったので、1文の節数の多少は母語の違いだけではなく、話し手個人の性格や会話への参加の仕方など、さまざまな要因が関係しているもの



と思われる。

次に、節と節をつなぐ接続表現の使用状況（表8）を日本人学生の場合（表4）と比較しながら見る。グループAは合計使用数だけでなく異なり語数も少なく、「～テ」は全員が用いたが、理由の「～カラ」「～ノデ」、列挙の「～シ」などは日本人に比べて特に少ない。また条件の「～ト」「～バ」「～タラ」も、皆が3つのうちどれかは使っているものの、そのうち2つ以上を使っている人はいない。

これらはすべて初級の学習項目であり、プレースメントテストにおける彼らの文法点を見ると、これらの接続表現を知らないわけではないようだが、知識としては知っていても会話の中で使える

表8 節と節をつなぐのに使われた接続表現の種類と数（中級学習者）

グループ	A							B		C			
	発話者	F1	F2	F3	F4	F5	F11	F12	F7	F8	F6	F9	F10
接 統 表 現	～テ	3	6	7	3	6	4	5	4	8	3	2	13
	連用中止形		3										
	～カラ				1		1		7	5	7	21	8
	～ノデ	2	1							1			
	～ケド		1	1		2		3	4			10	4
	～ガ				1			1		7	7	2	
	～タリ							1	2				
	～シ								2			3	2
	～ト	1	2									4	4
	～バ			2		1		4	1	1			
	～タラ				1		1				1	1	3
	～テモ								2		2		1
	～時（二ノハ）	1		2	1				1	1	1	2	
	～場合（ハ）				2					1			
	～テカラ					2				3		1	
	～アト（デ）		3	1									
	～ナガラ								1				
	～ヨウニ								1				
	～カ												1
	～トカ										1		2
合計使用数	7	16	13	9	11	6	14	25	27	22	46	38	
異なり語数	4	6	5	6	4	3	5	10	8	7	9	9	

ようにはなっていないのかもしれない。それが、接続詞や指示詞の使用でうまく補えていればいいが、そうでないと(8)や(9)のように接続形式の欠けた発話になってしまう。

(8) …えーと、筑波大学は、筑波大学の大学院は、ジャーナリズムの研究科はありません。[F 1①]

(9) …もし、制服はありません。えと、友達の間、えと、私はいま、今日はきれいの服、着て、ほかの人はうらやましいね。[F 1④]

その点、グループB、Cは異なり語数も多く、使用状況も日本人の場合と似ているが、中には特定の表現を非常に多く用いている人もいた。例えばF9は、合計使用数46のうち21が「～カラ」であり、その多用によって言わんとすることが分かりにくくなっている場合が多かった。(10はその一つの例で、ここでF9は1文中に「～カラ」を6回使っている。

(10) あの、大体イギリスの学生は、入学、大学に入学すると、〈んー〉実家から遠い大学に入学したい人が多いですから、やっぱりそういう一年生の時は、そういう学生は、あの、一人で暮らすのは初めてですから、〈ええ〉やっぱり自分のお金、自分のなんという、あの、銀行のカードを、〈ええ〉使うのも初めてですから、〈んー〉あの、すぐに金がなくなっちゃう人も〈はい〉多いですから、それは危ないですよ。[F 9②]

また、グループCの3人には、次の2例のように、いくつもの節が連なる長い文を好んで用いる傾向が見られ、1つ1つの接続表現の使い方は正しくとも、結局何が言いたいのかわかりにくくなってしまっている発話も少なくなかった。これでは、いくら形の上で長く連なっている、「段落レベル」に達しているとは言えない。

(11) あ、ねえ、一番、ねえ、一人の生活の良さは、自分の生活とかいろいろ考えが、できますが、家族と、家族といっしょに生活したら、ちょっとね、子供とかいろいろね、友達とか、家族がねえ、あったので、もっと近所の人々がたくさん訪ねて、そんなちょっとね、うるさいことが、まあ、良くないとは思いますが、それでも、家族といっしょに生活するのはいいと思います。[F 6②]

(12) だからね、あのーそのなんか、奨学金をもらいたかったんですけども、あのー申請書に、あの、自分で、あの、どこに行きたいとか、決められなきゃいけなかったんですけど、〈んー〉それで、大使館で、その、なんか、コースガイドというのか、本があって、あのー、大学によってどんな授業があって、それで、なんかどういうつもりであの、どんなか？学類とかあって、あのー、私は向こうでも国際関係をやってるんですから、〈ええ〉あのー行きたい大学に、もちろん国際関係の学類があったらいいなと思って、〈ええ〉それは最

初の選ぶ、どう言ったらいいのかな、選ぶ理由？〈はい〉だったんだけど、[F10①]

次に、中級学習者の文頭や節の始めにおける接続表現の使用率を見る。表9を日本人学生の場合(表5)と比較すると、全体的に接続表現の使用率が低く、文中の節の始めでは全く使っていない人も多いことがわかる。

中でもF1～F5の中国人学習者の発話は、先に見たように節と節をつなぐ接続表現の使用が少ない上に、本来それを補うべき文頭の接続形式の使用も少なく、節と節のつながりを示す形式が不足している。その結果彼らの発話是不連続な印象が強く、聞き手に理解のための努力を強いるものになっている場合が多い。

表9 文頭や節の始めにおける接続表現の使用率(中級学習者)<sup>12)</sup>

グループ	A					B				C		
	F1	F2	F3	F4	F5	F11	F12	F7	F8	F6	F9	F10
2文目以降の文頭	7/19	7/31	5/21	1/6	2/6	5/11	6/13	3/6	3/13	3/7	1/7	6/17
	37%	23%	24%	17%	33%	45%	46%	50%	23%	43%	14%	35%
	(*1)	(*2)	(*2)	(*1)								
文中の節の始め	0/7	4/16	0/13	0/9	0/11	1/6	2/14	0/25	0/27	1/22	0/46	7/38
	0%	25%	0%	0%	0%	17%	14%	0%	0%	5%	0%	18%
				(*2)	(*2)						(*1)	

(13) …えとー、んー、もし、制服はありません。えと、友達の中に、えと、私は今、今日はきれいの服、着て、えと、ほかの人は、えと、うらやましいね。〈んー〉その友達の中に、服のために、えと、何ですか、比較〈んー〉あります。えとー、ん、えと、おしゃれば、〈はい〉一番大切と思います。〈ええ〉勉強も忘れちゃだめです。[F1④]

(14) …筑波は、私の専門トポロジーです。んー、このトポロジーは、3年、4年に、んー、日本学べ(学派)、ソ連学べ、アメリカ学べ、3べに分けられる。今、ソ連学べは倒れたんでしょ。〈んー〉んー、日本学べと〈ん〉アメリカ学べは、〈ん〉残っています、今。んー日本学べは、今、筑波は中心です。〈はい〉日本の、普通の私の専門の博士は、ぜんぶ、筑波大学で、博士の学位をもらいました、〈ふーん〉取りました。そして、トポロジーの研究をしています。だから、これ、筑波大学のトポロジーは、日本のトポロジーの研究の中心です。[F2②]

(13)にも(14)にも指示詞の使用や同じ語、類義語の繰り返しは見られるが、それらは接続表現の不足

を補ってはいない。

また、F1～F5とF9に見られた接続表現の誤用には、(15)のように接続関係上不適当なものや、(16)のようなコソアの間違いなどがあり、聞き手が話し手の意図とは異なる後接を予想してしまうことから、情報伝達上マイナス効果が大きい。

- (15) あー、月曜日は、んー、3時間目、2時間目から、授業があります。そして、8時くらい起きて、あー、簡単な料理を作って、[F3③]
- (16) 土曜日は、2限目の授業は、工学、経済工学という授業がありますが、これから、ゼミ、これから研究室にもどって、ゼミをします。[F1④]

最後に文頭や節の始めに使われた接続表現の種類と数(表10)を見ると、合計使用数が5回未満、

表10 文頭や節の始めに使われた接続表現の種類と数(中級学習者)

グループ	A							B		C			
	発話者	F1	F2	F3	F4	F5	F11	F12	F7	F8	F6	F9	F10
接 続 表 現	ソレデ	1									2		6
	ソシテ	1	7	4						1			3
	ソウスレバ							1					
	ソノアト									1		1	1
	ソレカラ	3						3	1	1			
	ソノトキ							2					
	ソレニ												1
	アト(ハ)							1					
	ダカラ		5			1		2	2				
	ナゼナラバ										1		
	デモ				1	1	1	1					1
	ソレデモ										1		
	シカシ	2											
	(ダ)ケド			2									
	タトエバ								1				1
	トクニ								2	1			
合計使用数	7	12	6	1	2	6	8	4	3	4	1	13	
異なり語数	4	2	2	1	2	3	6	3	3	3	1	6	

異なり語数が3以下である人が半数以上であることがわかる。

また、日本人に目立った、「デ」「ソレデ」の使用も非常に少なく、これらを用いて話をすすめることがある程度できていたのはF10だけであった。

## 5. まとめと今後の課題

これまでの分析結果から中級学習者には、1節文や節の数の少ない文を連続して使う、逆に節の数が多すぎて結局は言いたいことがわかりにくい文を使う、などの問題点があり、「不連続な文レベル」の発話にも違ったタイプのものであること、そして文頭や節の始めの接続表現はすべての学習者に不足していること、などがわかった。

中級学習者の中でも節数が少ない文しか使えない人は、初級で学んだ接続表現を会話の中で使う練習をする必要があり、逆に多すぎる人はただらとした連続を適切な長さで切り、聞き手にわかりやすいように話す練習をする必要がある。またテキストの中で、話をすすめたり、聞き手の理解を促すために働きかけたりする機能を持つ語や表現を使えるようにすることも大切であろう。

本稿の分析はトピック数が少なく、そこに使われる接続表現も非常に限られたものであったが、今後はもっとさまざまな機能を持つ多様なトピックについての発話を分析し、中級学習者が「段落レベル」のテキストで、説明をしたり意見を述べたりできるようになるためのシラバス作りをしていきたい。

## 注

- 1) ACTFLのマニュアルには、それが発話の「量と構成の側面」であると書かれているが、それ以外の詳しい説明、例えば各レベルの型についての説明はない。
- 2) 池上嘉彦「テキストとテキストの構造」(1983) pp. 10-11
- 3) 同センターには中級以上の学生のために技能別のクラスがあり、会話はⅠ-1、Ⅰ-2、Ⅱ、Ⅲの4レベルに分かれている。このうち会話Ⅱはおよそ中級から上級への移行期にあたる学生を対象にしたクラスで、1993年度秋学期は酒井たか子氏が担当し、身近なテーマに関するショート・スピーチを中心に授業を行っていた。
- 4) 栃木(1994)では、「一人暮らしはしてみたほうがいいか」「今後の抱負/予定」という2つのトピックも扱ったが、これらに関しては中級学習者からまとまった発話を得られなかったので本稿の分析対象からははずした。
- 5) この5人とインタビュアー(筆者)は同じ大学の学生と教師だが、互いに指導を受けたり指導したりという関係にはなく、その点では、学生だが直接教えていない中級学習者とはほぼ同じ関係にあったと考えて良いと思われる。ただし中級学習者のうちF6、F11の2人は読解のクラスで直接筆者の指導を受けていた。
- 6) メイナード(1993)は話しことばにおける文という単位を以下のように規定している。

1. 通常少なくとも1つの用言（英語では動詞）を含む。ただし明らかに用言が省略されていると考えられる場合は、用言なしでも「文」と見なす。
  2. 日本語の場合、用言の連用形（一て形）で終わる表現も文末の下降調のイントネーションを伴う場合は文とする。
  3. 従属節と考えられるものも、主節が省略されている、ないしは関連する主節が無いと見られる場合は文とする。
  4. 倒置文の場合、倒置された部分も、述部関連している限りその文の一部とする。
  5. 言いよどみ、又、埋め込み表現は用言を伴うか文末イントネーションを伴うかする以外は文と認めない。
- 7) ただし「日本に来た時」「仕事をやめた場合」のように、時や場合を表す従属節を成す場合は連体修飾構造であっても、「節」としてカウントする。
  - 8) これはいわゆる「単文」だが、「単文」にもいろいろな定義があり、述語がいつも1つしかないとは限らないので、本稿では「単文」という用語の使用は避ける。
  - 9) 「～ケドモ」「～ケレド」「～ケレドモ」などは「～ケド」の異形としてこれに含める。
  - 10) 発話を文字化する際、文末と思われるところには句点、その他のポーズには読点をうった。またインタビュアーのあいづちはくゝに入れて記した。
  - 11) %で示した数字の上の数字  $y/x$  は、 $x$  か所中  $y$  か所で接続表現が使われたことを表す。
  - 12) 表中に（\*1）のように記された数字は、接続表現の誤用数を表し、それはその上の%には計算されていない。よって、ここでの使用率は、接続表現が正しく使用された率である。なお、 $y/x$  は表5と同様に、 $x$  か所中  $y$  か所で接続表現が使われたことを表す。

## 参考文献

1. Buck, Kathryn (1989) *The ACTFL Oral Proficiency Interview Tester Training Manual*. ACTFL.
2. Halliday, M. A. K. and Hasan, R. (1976) *Cohesion in English*. Longman.
3. 有賀千佳子 (1993) 「対話における接続詞の機能について」『日本語教育』79号
4. 池上嘉彦 (1989) 「テキストとテキストの構造」『談話の教育と研究』国立国語研究所
5. 市川 孝 (1978) 『国語教育のための文章論概説』教育出版
6. 紙尾昭雄 (1990) 『情報のなわ張り理論』大修館書店
7. 紙谷栄治 (1986) 「複文についての一考察」『論集日本語研究（一）現代編』明治書院
8. 田中章夫 (1984) 「接続詞の諸問題 — その成立と機能 —」『研究資料日本語文法』4巻 明治書院
9. 寺村秀夫 (1981) 『日本語の文法（下）』国立国語研究所
10. \_\_\_\_\_ (1982) 「日本語における単文・複文認定の問題」『講座日本語学』11巻 明治書院
11. 寺村秀夫他編 (1990) 『ケーススタディ日本語の文章・談話』桜楓社

12. 栃木由香 (1994) 「日本人の話しことばにおける接続と指示の表現」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』9号
13. 札幌寛子 (1993) 「外国人留学生の日本語談話レベルでの誤用分析」『日本語教育学会春期大会予稿集』日本語教育学会
14. 牧野成一 (1991) 「ACTFL の外国語能力基準およびそれに基づく会話能力テストの理念と問題」『世界の日本語教育』1号
15. 南不二男 (1974) 『現代日本語の構造』大修館書店
16. 泉子・K・メイナード (1993) 『会話分析』くろしお出版
17. ジャック・リチャーズ他／山崎真稔他訳 (1988) 『ロングマン応用言語学用語辞典』南雲堂