

日本語の話しことばにおける接続と指示の表現

——日本語中級学習者の発話分析にむけて——

栃木 由香

要 旨

日本語中級学習者の発話は、一文一文に間違いがなくても発話全体としてのまとまりがなく、文と文がつながっていない、つまり不連続な印象を与えることがある。これにはどのような要因があり、どうすれば解決することができるのだろうか。本稿では中級学習者の発話分析のための客観的な対照資料を得るために、日本人学生の話しことばのテキストを分析し、そこでの接続と指示の表現の使用状況についてのデータの収集を行なった。また、それらが情報伝達においてどのような働きをしているかを考察し、そこから中級学習者の発話が不連続になる要因についての仮説をたてた。

〔キーワード〕 テキスト 結束性 接続 指示 情報伝達

Conjunction and Reference in Spoken Japanese : for discourse analysis of intermediate learners

Tochigi, Yuka

Sometimes utterances of intermediate learners of Japanese sound like a series of unrelated sentences, even if each sentence has no mistake. What is the cause of it? And what can be done to solve this problem? To answer these questions, we have to know how native speakers of Japanese relate sentences semantically. For this paper, some open interviews with Japanese students were analysed, whereby the focus of attention was put on the usage of items of conjunction and reference and their functions within the text. From the data gathered thereby, some causes of intermediate learners' problems were hypothesized.

1. はじめに

日本語学習者の会話能力を評価する際の基準のひとつに、テキストの型という項目がある。ACTFL (American Council on the Teaching of Foreign Languages) 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)という4つのレベルに分け、それぞれを順に初級、中級、上級、超級の主な特徴の1つとしている。これは実際にインタビューを聞いてみると確かに直観的にはとらえやすい基準なのだが、各型の客観的な違いやその要因についての研究はまだ不足しており、ACTFLのマニュアルにも、それが発話の「量と構成の側面」であるということ以外には詳しい記述がない。

筆者は留学生を対象とする会話能力試験に携わる中で、上の4レベルのうち「不連続な文レベル」と「段落レベル」の差が何によって生じているのかということと、前者から後者への移行はどうかすれば実現できるのかということに興味を持った。これは言いかえれば、ある長さを持つ発話が、一文一文に意味のつながりがない(またはつながりがうすい)文の羅列に聞こえてしまう場合、そこには何が不足しているのか、また何を補えば意味的に「つながっている」状態になるのかということである。

しかし、実際にこのような観点から日本語学習者の発話を分析・検討しようとする、では日本語の母語話者である日本人はどのようにして文と文とを関係づけ、聞き手にその意味のつながりが分かるようにしているのかがまだ十分に解明されていない、ということが問題になる。¹⁾

Halliday & Hasan (1976) は、テキストの中に存在する意味的なつながりを示しテキストをテキストたらしめているものを結束性(cohesion)と呼び、英語においてそれを表す要素を、指示(reference)、置換(substitution)、省略(ellipsis)、接続(conjunction)、語彙的結束性(lexical cohesion)の5つに分類して分析した。その後、この結束性の概念は日本語研究にも導入され、さまざまな分野で広く活用されているが、話しことばを対象とするものはまだ多くない。

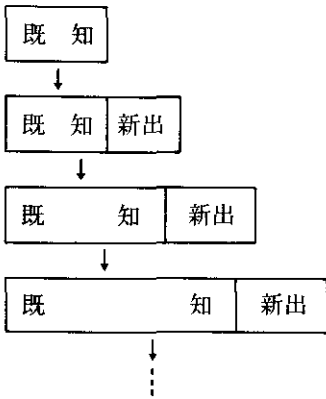
そこで本稿では、日本人大学生に対して行なったインタビューを資料として、日本人の話しことばを、結束性を表す要素のうちの接続と指示の表現について分析し、それらが実際の発話にどのように現れているのか、また情報伝達においてどのように役立っているのかを検討する。これは、今後中級学習者の発話における問題点を検討し、さらには中級向けの会話教育の方法を開発するための前段階の研究である。

2. 結束性と情報伝達

Halliday & Hasan (1976) は結束性について、それが構造的な関係ではなく、あくまでも意味的なつながりであるということを強調している。では、そのような意味のつながりは、言語を用いた伝達行為においてどのような働きをしているのであろうか。このことについては池上(1983)に次のような説明がある。少々長いが、非常に重要なことがらを多々含んでいるので、図と共に以下にその

まま引用する。

テキストの基本的な機能は情報を伝えるということである。理論的に言うと、テキストを構成している文がいずれもそれに先行する文とは別の全く新しい情報を含んでいるという形であれば、伝達のもっとも効率よく行なわれるということになるが、それでは次々に提示される新しい情報の間のつながりが見失われてしまう恐れが十分にある。そこで、現実にはテキストの構成は、話し手と聞き手にすでに共有されている「既知の情報」(given information)を踏み台にして、それに何かを「新出の情報」(new information)としてつけ加えるという形で展開される。提示された「新出」の情報は、そこで「既知」の情報となり、それにまた「新出」の情報がつけ加えられるというわけである。図示すると、次のように表わせるであろう。



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。²⁾

あらかじめ原稿を用意した上での講義や講演とは異なり、普通の会話では何か相手に伝えたい情報があっても、それを効率よく伝達できることは稀であろう。その一番の原因は途中で間違いに気づいたり、もっとよい表現を思いついたりしても、すでに発してしまった音を取り消すことはできない、時間を遡って訂正することはできないということである。これは書きことばとの大きな違いで、話しことばにおいては、ある時点までに言ってしまったことはすべて given information になってしまっているので、話し手はとにかくそれに続けるかたちで情報の伝達という目標が達成できるまで話を先に進めなければならないのだ。そのため話しことばの中には、言い間違い、言い淀み、倒置、挿入など各種の不整表現も現れるが、それでも話を通じるのは、聞き手の側に次々送られて来る情報を再構成する能力があるからであろう。情報の連続性を示す結束性は、この聞き手の情報再構成の重要な手がかりになっているはずである。

通常の会話において、「話し手」は参加者の間で次々に交替し、自分が発話している時以外は「聞き手」になるのが普通であり、情報の伝達も会話の参加者の間でさまざまな方向に行なわれることになる。しかし本稿では、インタビューの中で、日本人学生がインタビュアーに対して一方的に情報伝達を行なっている部分、つまり会話の中の独話部分を分析の対象とし、これを池上(1983)のモデルにあてはめ、そこで「情報の連続性」がどのように提示されているかを考察する。これは、中級学習者がことばのピンポンのようなやりとりはうまくできて、一人で続けて話すとは形がくずれやすいということによる。

3. 分析資料について

今回分析の対象としたのは、筆者が筑波大学の日本人学生4人に対して行なった対面インタビューの録音テープとその文字化資料である。この4人(J1~J4と呼ぶ)は筆者が受け持っている留学生向けの会話の授業に2か月前からボランティアとして参加してくれている人たちで、性別は全員女性。年齢は20代前半。J1とJ2は学部生、J3とJ4は大学院生だが、専攻はみな日本語教育であった。

インタビュアー(筆者)と彼女たちの親しさは、毎週顔を合わせているが特に個人的に話をしたことはなく、名前を含め多少の個人情報は持っていたがそれ以上は知らない、という程度であった。

インタビューの時間はひとり約20分。この間に8つの共通トピックを入れこんだが、結局全員からそれに関する発話が引き出せたのは以下の6つであったので、これらについて話しているJ1~J4の発話を分析の対象とする。

a 筑波大学を選んだ理由	選択理由の説明
b 親元と一人暮らしの比較	比較
c 一人暮らしはしてみたほうがいいか	意見とその理由の説明
d 今学期一番忙しい日のスケジュール	時間的順序に基づく叙述
e 中学や高校の制服についてどう思うか	意見とその理由の説明
f 今後の抱負/予定	個人的な予定の説明

なお、このようなテキスト分析を行なう場合、どこからどこまでをひとつづきのテキストとみるかという問題があるが、ここではJ1~J4のテキストの分析範囲を統一するために、各トピックから個人的に発展した部分は除いた。

4. 分析例

本節では、上に示した6つのトピックのうちbについてのJ1の発話を例に分析を試みる。以下にその文字化資料を示すが、この部分に先行する部分から、J1は実家が遠いため現在筑波で一人

暮らしをしているということがわかっている。なお、文字化の際に、インタビュアー（I）がJ1の発話中にはさんだあいづちは<>に入れて記した。

[テキストJ1-b①]

- I …親元での生活と一人暮らしの生活ってのを比べてみてどうですか。何がどう違いますか。
- J1 一番大きいのは自立、っていうか自立したのもあるしくえ>、それがかえって、ま、自己中心的、になったかなってのもあるんですよ。っていうのも、実家に帰ると、全部、親がいろいろなことに関して干渉して、干渉っていうふうにもうとらえちゃうんですよ。もう親がなにをなさいたいかなんかごはんはいつ食べるとかくん>っていうのが干渉に思えてきちゃって、で、アパートで一人暮らししてれば、好きな時にお風呂に入って寝てくん>ってかんじで。だから、そういうのが、私は、もうそういうの自分勝手にできますよねくええ>。だからもうそういうのになれちゃって、逆にいなかに戻ったらそういうのが、すごく負担に感じてくん>。んー、わがままになったと思いますく笑>、そういった面じゃ。

上で句点をうったのは、イントネーションやポーズから文末だと思われるところであり、それから考えると、このテキスト（J1の発話部分）は構造的には6つの文から成っているということになる。しかしこのような話しことばでは、叙述内容の切れ目と形の上での切れ目は必ずしも一致しない。そこで、ここでは単文以外の文はそれをさらに節ごとに区切って、その一つ一つが持つ叙述内容のつながりを表す要素を抽出してみる。なお、「節」という用語はいろいろな意味で用いられることがあるが、ここでは市川(1978)の「独立すれば文として扱われる表現が、文の一部となっているもの」という定義に従う。これは広義での「節」から連体修飾節・名詞化節・引用節といった、他の節や単文の中にあるものは除外した、単文と並べて考えることのできる「文中の文」のことを指す単位である。

先のテキストを節の述部の終わったところで改行してたてに並べると次のようになる。左端の2つの番号はそれぞれテキスト中いくつ目の文のいくつ目の節にあたるかということを表しており、また、右のローマ数字は叙述内容の上でのまとまりを示している。なお、接続詞等の接続表現は、その節に含まれるわけではないし、意味的にもそれが接している節や文のみにかかるものではないが、ここでは「その位置（その節が始まる場所）にある」という意味で、節の中においておく。

[テキストJ1-b②]

- 1-1 一番大きいのは自立、っていうか自立したのもあるし、
- 1-2 それがかえって、ま、自己中心的、になったかなってのもあるんですよ。
- 2-1 っていうのも、実家に帰ると、
- 2-2 全部、親がいろいろなことに関して干渉して、

- 2-3 干渉っていうふうにもうとらえちゃうんですよ。
- 3-1 もう親がなにしなさいこうしなさいご飯はいつ食べるとかって言うのが干渉に思えてき
ちゃって、
- 3-2 で、アパートで一人暮らししてれば、
- 3-3 好きな時にお風呂に入って寝てってかんで。
- 4-1 だから、そういうのが、私は、もうそういうのが自分勝手にできますよね。
- 5-1 だからもうそういうのになれちゃって、
- 5-2 逆にいなかに帰ったら
- 5-3 そういうのが、すごく負担に感じて。
- 6-1 んー、わがままになったと思います、そういう面じゃ。

このテキストには文が6、節（単文は1節とカウントする）が13あるので、文中で節同士をつなぐ部分は7カ所ある。その部分（直線の下線を1本引いた）の述語の形をみると、テ形が3、「～し」「～と」「～ば」「～たら」が各1となっている。これらは文がそこで終わらずに先に続くことを示すとともに、そこまでの叙述内容とその後続く内容の意味関係を示す機能を持っているはずだが、実際には2-2と3-1の末部のテ形のように、その前後を形の上でつなぐ形式にはなっているものの、後続する節との意味関係を示しているとはいえないものもある。これは、前述した話しことばの特徴（一度口に出したことは遡って訂正することができない）に起因し、2-2の例は2-3から「干渉」についての補足説明が挿入的に始まったために、3-1の例は3-2から一人暮らしの状況についての説明が始まったために、論理的なつながりが切れてしまったものと思われる。このような現象は見方を変えれば、とりあえずある接続形で文が続くことを示しておいて、あとは次につづく形で修正するという1つの戦略ーかもしれない。

一方、文や節の頭に使われた接続詞やそれと同じ働きをする語句（直線の下線を2本引いた）は、2-1の「っていうのも」、3-2の「で」、4-1と5-1の「だから」、5-2の「逆に」の4種、計5つである。それぞれが使われた位置とそこでの働きは次のようになっている。

2-1 「～んですよ。っていうのも～」：文頭に使われ、そこから前の文で言ったこと理由説明が始まることを示している。

3-2 「～て、で、～」：テ形で終わった節のあとに使われ、そこから前とは対照的な内容が続けられている（実家ででの干渉を受ける状態 → 一人暮らしの自由な状態）。しかしこれは、自分が自己中心的になった理由を説明するためのもので有賀(1993)の「添加・のべたて型」にあたり、話をかえるためというよりもすすめるために使われていると思われる。

- 4-1「～で、だから、～」：文頭に使われ、前の文の内容を理由とした説明の開始を示している。
 しかしここでは結局は前文への説明付加に終わっている。
- 5-1「～ますよね。だから、～」：再び文頭に使われ、4-1でできなかったことをもう一度やり直す。
 前の文を理由とした説明が始まることを示す。
- 6-1「～で、逆に～」：テ形で終わった節のあとに使われ、話が前節までのこととは「逆」の「いなか」でのことに変わる（再び戻る）ことを示している。

これらの接続表現は、先の池上(1983)のモデルで考えれば、new information の先頭に位置し、それまでの given information とこれから話そうとすることとの論理関係を示すものである。ただし話しことばでは4-1の「だから」のように、それによって示されたつながりが結局は完成されない例もあり、そういう場合は後にそれを補うが必要になる。

次に、テキストJ 1-bの中の指示表現(波線を引いた)について考える。日本語の指示表現については、いわゆるコソアことばがその中心になっていることが指摘されているが、ここでも人称代名詞は「私」が1回使われているのみで、あとは1-2の「それ(がかえって)」「それでかえって」の間違い?、4-1の「そういうの」(2回繰り返しているが、これは単なる言い直し)、5-1の「そういうの」、5-3の「そういうの」、6-1の「そういう面」と、すべてコソアのソを用いたものである。

市川(1978)は、指示表現の文中における働きを「前文(あるいは前節)の内容を、後文(後節)の中に持ち込んで、前後を内容的に関係づける」ことだと指摘した。そういう意味で、このテキストにおける指示表現は、1-2の「それ」が1-1にある「自立したこと」を、4-1の「そういうの」が3-3にある「(好きな時に)お風呂に入ったり寝たりすること」を、5-1の「そういうの」が4-1にある「そういうの(お風呂に入ったり寝たりすること)が自分勝手にできること」を、6-1の「そういう面」が5-3の「(親の干渉が)負担に感じること」を、と4つのうち3つが範囲はどうあれ直前に発話されたことがらをそこに「持ち込んで」いることがわかる。しかし、5-3の「そういうの」だけは、2-2(から3-1まで)の「親の干渉」という離れた部分にあることを、「持ち込んで」おり、それでも意味が通じているのは、5-2の「逆にいなかに戻ったら」で、一人暮らしについての話から再び実家でのことに戻ったことが明確に示されているからであろう。

さて、ここまで抽出してきたテキストJ 1-bにおける接続表現と指示表現の位置およびそれらがそこで結果的に果たした働きをまとめると次のようになる。文・節頭の接続表現の示す意味関係は左に、節の末尾の接続表現が示す意味関係は右に、指示表現の「持ち込む」ことがらはそれぞれの直後に書き込んだ。

[テキスト J 1 - b ③]

	1-1		～し、	列挙
	1-2	<u>それ</u> (1-1)	～ですよ。	
理由説明開始	2-1	<u>っていうのも、</u>	～と、	条件
	2-2		～て、	
	2-3		～ですよ。	
	3-1		～て、	
添加（対照的内容）	3-2	<u>で、</u>	～ば、	条件
	3-3		～で。	
前を理由としたこと	4-1	<u>だから、</u> <u>そういうの</u> (3-3)	～ますよね。	
前を理由としたこと	5-1	<u>だから</u> <u>そういうの</u> (4-1)	～て、	理由
対比	5-2	<u>逆に</u>	～たら	条件
	5-3	<u>そういうの</u> (2-2)	～て。	
	6-1		～ます、 <u>そういった面</u> じゃ。	

実際の発話時には1～6の文が、時間の流れにそって順々に話し手から聞き手へと送られたわけで、聞き手は上記の要素を、情報の意味関係をとらえ、それを頭の中で再構成していくための手がかりとしたはずである。

以上、本節では J 1 - b を例に、テキスト中で接続表現および指示表現の働きをみてきたが、次節では今回分析の対象とした合計24のテキストにおける接続と指示を概観し、それぞれの使用傾向を検討する。

5. インタビューにおける接続表現と指示表現の使用傾向

5. 1 接続表現

表 I は、各テキスト内の文および節の数と、その接続部分に用いられた接続表現の種類と数をまとめたものである。ここの「節」の数には単文も含まれており、その下にある括弧内の数は節÷文、つまり一文が平均いくつの節からなっているかを示している。

インタビューの際はだれに対しても同じように発話を促したつもりだが、結果的に発話量にはかなり個人差があり、答えの短い人は節の数も少ない。しかし、そのような人がいつも単文ばかりを使っているわけではなく、表 I でトピック別に示した節÷文の数値を個人別に平均してみると、J 1 が3.49、J 2 が4.19、J 3 が3.40、J 4 が2.61となり、だれもが平均3～4 ぐらいの節からなる文で発話しているということがわかる。

表 I 各テキストに使われた接続表現

	J 1	J 2	J 3	J 4
a	文2 ～テ 3 節8 ～カラ 1 (4.00) ～ケド 1 ～シ 1 ソレデ 2 デ 1 デモ 1	文1 ～テ 2 節3 デ 1 (3.00)	文2 ～テ 1 節10 ～ノデ 2 (5.00) ～カラ 1 ～ケド 1 ～シ 1 ～ト 1 ～タラ 1 デ 1	文2 デ 1 節2 ソウスルト 1 (1.00)
b	文6 ～テ 3 節13 ～シ 1 (2.17) ～ト 1 ～バ 1 ～タラ 1 ッテイウノモ1 ダカラ 2 ギャクニ 1	文2 ～カラ 1 節9 ～ケド 3 (4.50) ～シ 1 ～ト 1 デ 1 アト 1 タトエバ 1	文4 ～テ 3 節19 ～ノデ 1 (4.75) ～カラ 1 ～ケド 3 ～ト 5 ～トキニ 2 デ 1 トクニ 1	文1 節1 (1.00)
c	文2 ～テ 1 節6 ～ケド 1 (3.00) ～シ 2 ソレデ 2	文2 ～テ 1 節12 ～ケド 2 (6.00) ～バ 1 ～タラ 1	文4 ～ノデ 1 節11 ～ノニ 1 (2.75) ～ケド 2 ～シ 1 ～トキニ 1 ～ト 1 ソレデ 1 デ 2 デモ 1	文2 ～ケド 1 節6 ～シ 1 (3.00) ～ト 1 ～タラ 1
d	文3 ～テ 6 節14 ～ノデ 2 (4.33) ～タラ 1 ～テモ 1 ソレデ 2 デ 2 アト 1	文6 ～テ 9 節20 ～ケド 2 (3.33) ～タリ 1 ～タラ 1 ～カ 1 デ 8 アト 1	文10 ～テ 11 節39 ～ノデ 7 (3.90) ～ケド 6 ～シ 2 ～トキハ 1 ～ト 2 名詞節+ト 1 デ 5 ダカラ 1 デモ 1	文2 ～テ 7 節13 ～ノデ 2 (6.50) ～ケド 2 ソレデ 1 デ 5
e	文4 ～テ 1 節15 ～カラ 2 (3.75) ～ケド 4 ～ト 1 ～バ 2 ～タラ 1 デ 1 ダカラ 1 デモ 2	文3 ～カラ 1 節7 ～ケド 2 (2.33) ～ト 1 デモ 1	文1 ～モノデ 1 節2 (2.00)	文3 ～テ 3 節8 ～ノデ 1 (2.67) ～ケド 1 デ 3
f	文3 ～テ 1 節11 ～カラ 1 (3.67) ～ケド 2 ～シ 2 ～タラ 2 ダカラ 1 アト 2	文2 ～テ 5 節12 ～カラ 1 (6.00) ～タラ 2 ～トカ 1 ～ヨウニ 1 デ 1 アト 1	文2 ～ケド 1 節4 ～バ 1 (2.00)	文2 ～ケド 1 節3 (1.50)

また、節の末部に使われた接続形式のみを個人別に、まとめると次の表Ⅱのようになる。この表を見ると、全員に使われている表現はテ形、～ケド、～シ、～ト、～タラの5つで、その中でもテ形は目立って使用頻度が高いことがわかるが、テ形の約半数はトピック d のスケジュール説明に使われた、継起を表すものであった。

表Ⅱ 節の末部に使われた接続表現

接続表現	J 1	J 2	J 3	J 4
～テ	15	17	15	10
～ノデ	2		11	3
～カラ	4	3	2	
～ノニ			1	
～ケド	8	9	13	5
～タリ		1		
～シ	6	2	4	1
～ト	2	2	9	1
～バ	2	1	1	
～タラ	5	4	1	1
～テモ	1			
～カ		1		
～トカ		1		
～ヨウニ		1		
～モノデ			1	
～トキ(ニ/ハ)			4	
～ヨリ			1	
名詞節+ト			1	
異+リ語数	9	11	13	6

次に、文や節の頭の部分に使われる接続詞等の接続表現についてであるが、連続して発話された文と文とのつなぎ目にこれらが使われた率は、J 1 が73% (15カ所中11)、J 2 が67% (9カ所中6)、J 3 が73% (11カ所中8)、J 4 が75% (4カ所中3) とかなり高く、使われなかった場合文頭に指示表現がきていた例がいくつかあった。

また、これらが節と節のつなぎ目に使われた場合は、前節末部の接続形式と重ねて用いられることになるが、(1)～(3)のように同じ意味関係を示すものを重ねる場合と(4)(5)のように違うものを重ねる場合とがあるが、前者の方が多く後者は稀であった。

- (1) …ある意味じゃめんどくさいですけどー、でも便利と言えれば便利ですね。(J1-e)
- (2) …夜だいたい10時ぐらいまでレポート書いて、それで、うち婦人の11時ごろなんですけど、(J2-d)
- (3) …一人暮らしは自立できるし、あとなにしろ、なによりも気楽?気楽ってところが、(J2-b)

- (4) やっぱりちょっと親元離れたっていうのもありますし、で、近いから筑波だけは行きたくないなあと思ってたんですけど、(J3-a)
- (5) …だからもうそういうのになれちゃって、逆にいなかに帰ったら、(J1-b)

接続詞等、文や節の頭に使われる接続表現については、表に接続関係の種類別に使用語とその使用回数を示す。札野(1993)の留学生に関するデータと比較する都合上、ここでは表Ⅰにあったものの他に、トピック a～f 以外の部分で使われた表現もその種類のみを括弧に入れて記した。

表Ⅲ 文、節の頭部に使われた接続形式 (市川(1978), 寺村他(1990)参照)

関係	①順接型	②逆接型	③添加型	④対比型	⑤同列型	⑥転換型	⑦補足型
J 1	ソレデ 4 ダカラ 4	デモ 3 (ダケド)	ソレデ 2 デ 4 アト 3	ギョクニ 1			ッテイウノモ 1
J 2	(ダカラ)	デモ 1	デ 11 アト 3 (ソレデ) (ソレニ)		タトエバ 1		(タダ)
J 3	ソレデ 1 ダカラ 1 (ソウスルト)	デモ 2	デ 10		トクニ 1		(タダ)
J 4	ソウスルト 1 (ダカラ) (ソレデ) (ダッタラ)	(デモ)	ソレデ 1 デ 9 (ソレニ)				(タダ)

札野(1993)は、中級レベルの留学生の接続詞表現に関して、使える接続詞表現のレパートリーが狭いこと、逆接型・添加型以外の表現が乏しく、特に転換型はゼロだったことを指摘した。札野のデータとこのデータを比較してみると、異なり語数は留学生(8人)が16語、日本人学生(4人)が15語とあまり変わらないが、1人が用いた表現の種類は留学生が平均5.25、日本人学生が8.25と、後者のほうがかなり多かった。

なお、留学生に関する2つ目の指摘、「転換型がゼロ」ということは、日本人学生も同じであるが、これはこのインタビューそのものの性格によるものが多いと思われる。ちなみに、会話の主導権をにぎりトピックをコントロールしたインタビュアーの方は、4つのインタビューの間に合計39回も転換型の「じゃあ」を使っていた。

5. 2 指示表現

指示には、テキストの外のものごとを指す「テキスト外的指示」(exphora)とテキスト内のものごとを指す「テキスト内的指示」(endophora)がある。

(6) … 水曜日、こっちの留学生センターに来て、で、アノ、前は、アノアノ、ボランティアだけじゃなくて、なんか手伝ってましたよねくええ>。それやって、(J1-d)

(6)の「こっち」はインタビューが行なわれている場所を指す「テキスト外的指示」であり、「それ」は前の文の「なんか手伝ってましたよね」を受けて、「話し手が留学生センターで手伝っていた仕事」を指すテキスト内的指示である。結束性について考える際に関係があるのは後者の方であるが、日本語ではこの2つの区別が明確でないということも指摘されている。

(7) 私は(一人暮らしは)してみたほうがいいと思います。んー、ま、その人本人の意志とかによるものですけど、けっこう一人暮して遊んでる人も、多いですよねくー>。ああいうふうになつたらちょっとだめだと思うんですけど、(J2-c)

(7)において話し手は、「一人暮らしは遊んでいる人が多い」ということに関して聞き手に共通理解を求めた上で、「ああいうふう」という指示表現を使っている。これは、テキスト外のものを指しているながら、テキストの中にも意味的つながりを持っていると思われる。本稿では「テキスト内の意味的連続性を示す要素すべてを分析の対象とする」という立場からこのような例も分析の対象とする。なお(7)の「その人」は指し示す対象がなく意味的連続性を示しているわけでもないので意味的つながりを表す要素とは言えない。

第4節において、指示表現の働きを「持ち込み」とみる市川(1978)の考え方を支持したが、実は指示表現の指示対象は常に前にあるわけではない。

(8) あの一、そんな、飲み会に行ったりするようなかんじの生活じゃなければ、(J2-c)

(9) えーと、まあ、主に忙しいのは水曜とか火曜、もそうなんですけど、だいたい火曜とか水曜ってのは、午前中に、アノ、英語を、教えてもらってるんですよ。(J2-d)

この2つの例における指示表現「そんな」と「そう」はそれより後ろにあることがらを指している。このような指示は cataphora (後方指示) と呼ばれるもので、これに対して前にあるものを指す指示は anaphora (前方指示) と呼ばれるものである。

また、先に分析した J1-b の指示表現は指示対象がコトである場合が多かったが、指示対象はもちろんモノである場合もある。次の例は、トピック d 「忙しい日のスケジュール」に関する J3 の発話の中の1文であるが、この中の5つの指示詞はすべて同一のモノ、「O先生の日本語の会話の授業」を指している。

[テキスト J 3-d (部分)]

で、木曜の5限が、んー、O先生の、日本語の会話の授業で、これは、アノ、留学生のための日本語の授業なんですけれども、ほかの授業で、日本語教授法、っていう授業をとってる人は、この時間にも行って、留学生といろいろ、対話をしながら、アノ、やっていく授業なんですけど、それもずっと1時間、アノ、グループに分かれて、2人か3人のグルー、4人、2人、3人、4人、のグループに分かれて、いろいろ話しながら、やってく授業で、ちょっとこれも、アノー、いろいろ考えながら、話して<Hn>、メモして、また考えてっていうのがあるので、これも、けっこう大変でした。

ここでの指示詞の役割は、1文中で同じ語句を何度も繰り返すことを避けるための語句の置換と重なりあうもので、それは特に「この時間」という「授業」とは異なる名詞をともなう表現に顕著であるが、とにかく5つの指示詞によって同一のコトが何度も後続の節に持ち込まれ、意味的つながりを示すのに役立っていることは確かである。

さて、最後にJ 1～J 4全員の指示表現の使用状況を見ることにする。ここではそれぞれの指示表現が anaphora (記号←) か cataphora (記号→) かということと、それがモノとコトのどちらを指しているかという情報も示す。

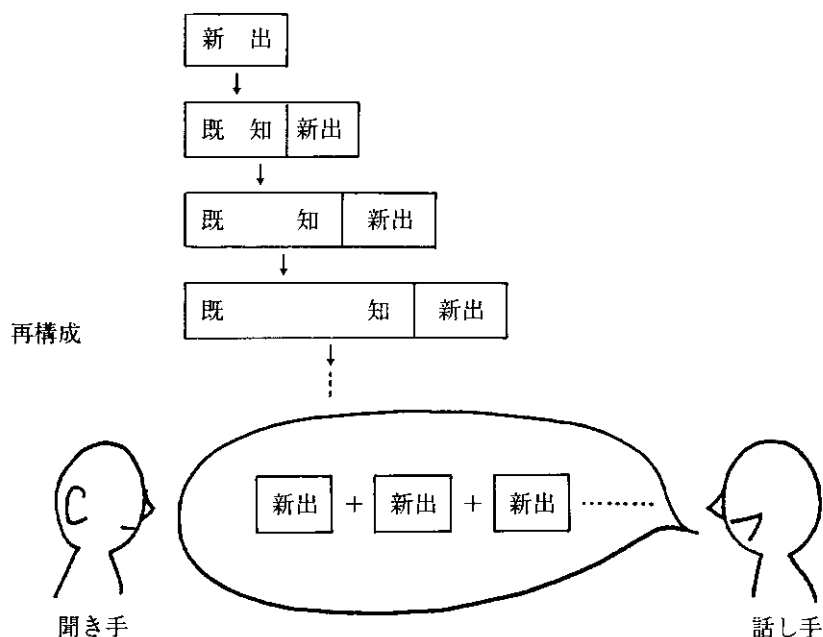
表Ⅳ テキスト中に使われた指示表現

	J 1	J 2	J 3	J 4
b	ソレ ← コト	ソウイウトコロ ← コト	ソウイウ(トキ) ← コト	
	ソウイウノ ← コト	ソウイウトコ ← コト	ソレ ← コト	
	ソウイウノ ← コト	ソウイウトコロ ← コト	ソウイウノ ← コト	
	ソウイウメ ← コト			
	ソウイッタメン ← コト			
c		アアイウフウ ← コト	ソウイウ(ネカイ) ← コト	
		ソナチ → コト		
d	ソレ ← モノ	ソウ → コト	ソノ(コロ) ← コト	ソノ(ヒ) ← モノ
	ソノ(アト) ← コト	ソノ(アト) ← コト	ソノ(ジカン) ← モノ	
	ソレグライ ← モノ	ソノ(アト) ← コト	ソレ ← モノ	
	ソレ ← モノ	ソノ(アト) ← コト	コレ ← モノ	
			コレ ← モノ	
e	ソウイウノ ← コト	ソウイッタメン ← コト	コノ(ジカン) ← モノ	ソウイウ ← モノ
	ソウイウフウニ ← コト		コレ ← モノ	ソレ ← コト
	ソウイウフウニ ← コト		コレ ← モノ	
			コレ ← コト	
			コレ ← コト	
f	ソレ ← モノ	ソレ ← コト		ソウイウ ← コト
		ソッチノホウ ← モノ		

指示詞の使用状況も話し手やトピックによって異なるが、この表から、同一テキスト内で同じ指示表現を繰り返す（指し示すものごとが違ってても）傾向がみられること、指示対象がコトである方がモノであるより多いこと、指示対象が指示語より後ろにある例は2例だけで、あとはすべて前にあること、コソアの中ではソを使った指示が多いことなどがわかる。

6. まとめと今後の課題

ここで、池上(1983)のモデルに変更を加えたモデルを用いて、話し手から聞き手への情報の伝達、そこでの接続表現と指示表現の役割についてまとめてみる。



話し手から聞き手への情報が伝達される際、話し手は次々と新しい情報を聞き手に送るわけだが、それは発された順に両者にとっての既知情報になる。しかし、聞き手は送られた情報を単に既知のものとして認識するだけではなく、それを理解するためにその時点までの既知情報を話し手の意図にそった形で再構成しなければならない。

今回の分析資料における日本人学生の発話は、1テキスト平均2.96文、1文平均3.42節から成っていた。これらの節または文は順に新出情報として聞き手の耳に届き、それまでに聞き手の頭の中で再構成された既知情報に新たな情報を加えることになる。このような状況の中で、聞き手が受け取った情報を正しく再構成し、その全体としての意味、つまり話し手の言わんとすることを理解するためには、次々送られる情報の中にそれらの意味的な連続性を示し、聞き手の情報再構成を助け

るための要素が入っていないなければならない。

本稿でみてきた接続と指示の表現は、上記の要素の中でも明示的かつ重要なものである。各々の機能を簡単にまとめると、次のようになる。

- ①節の末尾に現れる接続助詞等：その先にさらに文が続くことを表すとともに、その節と後続の節の意味関係を表す。よって聞き手はその部分を聞いた時点で、その後の展開をある程度予測することができるはずである。しかし、テ形を始めとするいくつかの形は、結果的にその予想にそわない展開を見せることもあり、その場合の接続表現は節と節を形の上でつなぎ、その文がまだ先へ続くことを示す機能しか果たさないことになる。
- ②文や節の頭に現れる接続詞等：前の文や節とこれから伝達する新出の情報との意味関係を表す。聞き手にとっては①の場合と同様に、その後の展開を予測する手がかりとなる。しかも、②の示す論理の意味関係は①の場合よりはっきりとしたものであり、形式的なものにすぎなくなることは少ない。そういったことから、文中で①と②が重ねて用いられる用例の中には、②が①とは異なった意味関係を示し、聞き手が①でたてた予測を修整する働きをする場合もみられる。
- ③指示表現：前出（時には後出）のモノヤコトをそこに持ち込むことによって内容の連続性を示すとともに、既知の情報が何度も繰り返されることによる単純化をふせぎ、情報伝達能率を高める。

次に上記のことをもとに、中級学習者の発話が不連続になる要因についての仮説をたててみる。

①の接続表現に関しては、日本人学生のテキストによく使われていた形はほとんどが初級の文法項目に入っているものであり中級の学習者なら知っていて当然であるが、それを使いこなす段階には至っておらず、1文中の節の数が日本人に比べてかなり少ないのではないかと考えられる。

②の接続詞等に関しては、使える種類が少ないということが指摘されているが、文頭、節頭ともに使用率が低いのではないと思われる。

③の指示詞に関しては、使える種類（それ、そういう、そんなetc.）が少なく、モノはともかくコトをうまく持ち込めていないのではないかと、また、指示詞と指示対象が離れている時に接続詞等がうまく使えず、何を指すのかわからなくなることがあるのではないと思われる。

情報の意味的連続性を示すものはもちろん接続と指示の表現だけではなく、日本語の話しことばにおける結束性を総合的にとらえるためには、置換・省略・語彙的結束性をはじめとして、とりたて詞等さまざまな点からの分析が必要であろう。また、今回の分析資料は、日本人の話しことばとして一般化するには量・質ともに不十分なものではあるが、年代等の条件からみて留学生の発話との比較対象としては悪くない資料だと思うので、まずは本稿で得た結果をもとに上述の不足要素を補いながら、日本語中級学習者の発話分析を進め、上の仮説を実証したいと思う。

また、結束性には直接関係ないので本稿ではふれられなかったが、日本人が情報伝達の際に「よ」

「ね」などの終助詞やいわゆる「のだ」を用いて相手に働きかけながら話を進めることも、神尾(1990)等で神尾氏が主張する「情報のなわばり理論」とも関連して非常に興味深い。このような聞き手への働きかけも、中級の学習者には十分にできていないと思うので、その点についても研究した上で、教育に生かせればと思う。

注

- 1) 中級レベルの日本語学習者の談話構成上の問題点を分析・検討した研究に札野(1993)があるが、札野氏も「今後の課題」の項で「誤用分析作業においても、規範となる日本人の発話そのものがどのような文結束によって成立しているのかがまだ明らかではないために、担当者間で誤用としての判定で意見の食い違いも多かった」と述べている。
- 2) 池上(1983) pp.10~11

参考文献

1. Buck, Kathryn(1989)“The ACTFL Oral Proficiency Interview tester training manual” ACTFL
2. Halliday, M. A. K. & R. Hasan(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(1983)「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. 神尾昭雄(1990)『情報のなわ張り理論』大修館書店
7. 寺村秀夫(1981)『日本語の文法(下)』国立国語研究所
8. 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
9. 西原鈴子(1988)「異言語伝達における結束性の移行」『国立国語研究所報告94研究報告9』
10. 日向茂男&日比谷潤子(1988)『談話の構造』荒竹出版
11. 札野寛子(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
12. ベケシュ アンドレイ(1987)『テキストとシンタクス』くろしお出版
13. ボウグラント R.de & ドレスラー W.(1984)『テキスト言語学入門』池上嘉彦他訳 紀伊國屋書店
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. ———(1983)「談話の単位」『談話の教育と研究Ⅰ』国立国語研究所