

中国人日本語学習者の発話における結束性

大神, 智春
九州大学留学生センター : 助教授

<https://doi.org/10.15017/4776952>

出版情報 : 九州大学留学生センター紀要. 15, pp. 75-83, 2007-02. 九州大学留学生センター
バージョン :
権利関係 :

中国人日本語学習者の発話における結束性

Cohesion in discourse of Chinese students

大神智春*

要 旨

本稿では、中国における会話授業のあり方を探るための基礎研究として、初級終了程度の学習者が結束性構成能力をどの程度習得しているかを調査した。また、その習得段階における「分かりにくさ」「不自然さ」の原因を探った。その際、結束手段を論理的・時間的手段、内容的手段、その他の項目に分類し各々の習得状況を分析した。

は試行錯誤で既習項目を使用する習得段階にある。この段階では聞き手にとって予期しない形式が使用されるため聞き手の理解を阻害し発話が「分かりにくく」なっていると考えられる。についてはその使用が主に省略や同一語句の反復に限られる段階であるため、情報が重複して提示され発話内容が冗長的で単調になる。そのために「分かりにくく」「不自然」な印象を与えると考えられる。学習者の発話においては、既知情報の提示が量的質的に不十分である点が「分かりにくさ」「不自然さ」につながっていると考えられる。

【キーワード】

中国人学習者 テキスト 結束性 新出情報 既知情報

1. はじめに

日本に留学している学生の半数近くを占める中国人学習者（以後学習者）は、中国で日本語をある程度学習し来日しても、「不自然だ」、「分かりにくい」と言われることが多い。

従来中国国内では文法積み上げ式の教授法が行われており、会話の練習に割くことのできる時間は十分ではない。その限られた時間の中で効果的にコミュニケーション能力を育成するには、漠然とした印象である「不自然さ」「分かりにくさ」がどのような原因に発するものであるかを明らかにし、会話授業にフィードバックしていく必要がある。

一般的に文法積み上げ式の教授法で学習している学習者は1文レベルでは文法上の誤りがなくてもテキストレベル¹となると何を言ってい

るか理解しにくい場合が多い。池上（1983）は、「テキスト」を「テクスト」たらしめているものが「テクスト性」であると述べている。そして「テクスト性」を支える要因として「結束性」「卓立性」「全体的構造」をあげている²。今回は、第一段階として「結束性」を対象とし、中国における効果的な会話授業のあり方を探るための基礎的研究として、初級終了程度の学習者が結束性を構成する能力をどの程度習得しているのかその実態を調査する。また、その習得段階における「分かりにくさ」「不自然さ」とはどのようなものであるかを探る。

2. 先行研究

結束性および結束性を構成するための要素については Halliday & Hasan (1976) を始め

*九州大学留学生センター助教授 ohga@isc.kyushu-u.ac.jp

として多くの研究がなされている。日本語教育においては、池上 (1983 p11) がテキストを構成する際の「情報の連続性を示す仕組み」が結束性であると定義づけ、結束性を表示するための手段として指示、置換・省略、語彙的手段による結束性、接続詞の4項目をあげている。

日本語学においては「文」の言語的上位単位である「文章」という視点から結束性に関わる研究が発展してきた。市川 (1978 p.22) は、「文章」とは「通常2文以上から成りそれらが文脈を持つことによって統合されているものである」とし、統合を保つための形式を「前後の文相互を直接、論理的に関係付ける形式」と「前文の内容を後文の中に持ち込んで前後を内容的に関係付ける形式」「その他の形式」とに分類している。

永野 (1986) は隣り合った文の連続の関係を接続関係と呼び、接続関係を示す指標として接続語句、指示語、助詞・助動詞、同語反覆・言い換え、応答詞をあげている。

では、学習者言語における結束性という視点ではどのような研究がなされてきたのであろうか。齊藤 (1993) は中級と上級の学習者の談話の型の習得について、接続語句、指示詞、複文、文末表現の使用を対象に調査している。架谷 (1991)、大塚 (1995)、筒井 (1995) は発話や文章における省略について各学習レベルでの習得状況や問題をまとめている。同一語句の反復については、大神 (2004) が初級終了レベルの学習者に生じる問題を取り上げ調査している。接続詞の習得に関しては、Schleppegrell (1996) や木山 (2004) が学習者の接続詞使用の発達について分析している。

以上先行研究を簡潔に概観したが、先行研究の殆どは結束性を保つための1手段あるいは数種類の手段のみを対象としたものである。しか

し、学習者が結束性を形成する際個々の項目のみを用いているとは考えにくく、学習者がどのように日本語において結束性を形成しているのか明らかにするためには、結束性を保つ手段について総合的に調査する必要がある。

3. 研究の目的および方法

3-1 分析の枠組み

ここで再度結束性および結束性を保つための手段について整理する。話し手はテキストを構成することによりまとまった情報を伝達する。その際、話し手は聞き手と共有する「既知の情報」を背景とし、それに「新出の情報」を付加するという形でテキストを展開させる(池上 1983)。Wilson & Sperber (1986)、Blakemore (1992) は聞き手の視点から文脈の理解について記述している。聞き手は先行するテキストの内容および聞き手が有する経験的知識を手がかりに推論を行い意味を統合して話し手の発話を復元する。つまり、膨大な既知情報や経験的知識から、必要とされる情報のみが選択され新出情報との間に整合性がつけられることで理解が成立する。結束性とは、既知情報・経験的知識と新出情報との間に連続的な整合性を保証するシステムであるといえる。

また、甲田 (2001) は、ある文が前述内容とどのような関係にあるか理解する過程について、接続詞があると接続詞によってその関係付けの方向性が示され、推論処理が容易になる点を指摘している。接続詞を始めとする結束手段は、聞き手が新出情報を推論し理解する過程において、その理解の方向性を明示する機能を有するといえる。

本稿では、既知情報と新出情報の関連付けという視点から結束性を保つ手段を以下のA、B、

Cに分類する。分類に際しては市川(1978)の分類を基本にし、池上(1983)、永野(1986)を参考にした。尚、A、B、Cについての具体的な結束形式を表1にまとめる。

- A. 前後の内容を論理的・時間的に関係付ける手段(以下「論理的・時間的手段」)
- B. 前後の内容を内容的に関連づける手段(以下「内容的手段」)
- C. その他(応答詞)

の「近接の関係にある語句」については、2語の間になんらかの意味的な近接性があるもの、と定義する³。

3-2 研究の目的

本研究では、第一に初級終了程度の学習者の発話を日本語母語話者(以後母語話者)と比較することで、学習者の日本語における結束性構成能力の習得状況を量的質的に明らかにする。

具体的には、次の分析項目をたてた。

1 文中に含まれる結束手段を有する文節の割合はどうか

使用される結束形式の種類はどのようなものであるか

次に、この習得レベルの学習者の発話がどのような「話せなさ」「不自然さ」を持っているのかについて考察する。

3-3 調査対象および調査方法

中国国立東北師範大学内赴日本留学生予備学校で日本語を学習している学習者20名を対象とした。どの学習者もゼロ初級から日本語の学習を開始し、初級過程を終了している。母語話者については日本の大学の英文学科あるいは国文学科の学部生11名を対象にした。

調査では被験者にインタビューを行い、今年の正月に何をやる予定かを尋ねた。母語話者に

表1 結束性を保つための形式

A. 前後の内容を論理的・時間的に関係付ける形式		
接続詞		そして、でも、それから 等
接続助詞		～が、～ので、～たら、～て 等
推移・序列を表す語句		月 日に、時に、次に 等
その他	接続詞的に用いられる副詞	特に、例えば、やっぱり 等
	接続詞的に用いられる連語	そのため、それに対し 等
	接続助詞的機能を持つ語句	～ために、～あとで、～まえに 等
	内容の前後関係を明示する助詞	～は、～も
	内容の前後関係を明示する文末表現	～のだ
B. 前述内容を後述内容に持ち込み前後を内容的に関連付ける形式		
指示詞		これ、その、あそこ 等
語句の省略		
同一語句の反復		
関連語句	類義語	新年/正月、男の子/少年 等
	上位語・下位語	料理/餃子、スポーツ/スケート 等
	反義語	男/女、先生/学生 等
近接の関係にある語句		餃子/作る、料理/おいしい 等
C. その他		
応答詞		はい、いいえ

はインタビューが行われた時期の関係で、今年の夏休みに何をやる予定かを尋ねた。

分析に当たっては、第一に結索性手段を含む文節のべ数を集計し、第二にどのような手段が用いられているのかについて分類した⁴。

<例1>

学習者1：私たちは餃子を作ります。(文1)

他の料理を作りません。(文2)

例1において、文2の「料理」は文1の「餃子」に対する「関連語句(上位語)」である。また、文2の「作りません」は文1からの「同一語句の反復」である。更に、文2では文1にみられる「私たち」が省略されている。文2には計3文節に渡り3種類の結索性手段が使用されていることになる⁵。

4. 調査の結果・考察

4-1 1文中に含まれる結索性手段を有する文節の割合

表2に1文中に含まれる結索性手段を有する文節の数と割合をまとめた。まとめるにあたっては、言語的に明示されていない省略された文節も結索性手段としての文節数に含めた。

学習者は平均5文節から成る文を形成しており、そのうち結索性手段を含む文節数は平均2.8文節であった。これを割合にすると56.1%が結索性手段を含む文節であることになり、残り43.9%が新情報のみを含む文節となる。

母語話者の1文中の平均文節数は学習者とは

ほぼ同数で5.2文節である。しかし、母語話者は結索性手段を含む文節数が3.9と学習者に比べ多く、75.2%が結索性手段を含む文節となっている。新情報のみを含む文節は24.8%にとどまる。

母語話者は新出情報を提示するために新出情報の2倍以上の既知情報に関連する内容を明示的・非明示的な言語情報として提出しているのに対し、学習者は新出情報とほぼ同比率の既知情報を提出しているに過ぎないことが分かる。

4-2 使用される結索性手段の種類

次に論理的・時間的手段、内容的手段、その他、の3手段について、学習者と母語話者の使用状況を図1にまとめた。

学習者・母語話者ともに内容的手段を最も多く用いているが、使用割合は学習者が80.6%、母語話者が88.6%で母語話者の方が僅かに多い。次に使用されている論理的・時間的手段は学習者の方が多用しており、学習者が13.5%、母語話者が6.3%となっている。その他に分類した応答詞の使用は学習者が5.9%、母語話者が5.1%であり、学習者は母語話者とはほぼ同様に使用できていると考えられる。結索性手段の全体的な傾向は両者とも内容的手段の多用という点で共通している。しかし、論理的・時間的手段、内容的手段の詳細内容についてはどうであろうか。次に、各手段に含まれる具体的な結索性形式について検討する。

表2 1文中に含まれる結索性手段の割合

	1文中の平均文節数	1文中の結索性手段を含む平均文節数	結索性手段を含む文節の割合	新情報のみを含む文節の割合
学習者	5.0	2.8	56.1%	43.9%
母語話者	5.2	3.9	75.2%	24.8%

4 - 2 - 1 前後の内容を論理的・時間的に関係付ける手段 (論理的・時間的手段)

図2に論理的・時間的手段に含まれる各形式の使用割合をまとめた。

学習者が使用している形式としては推移・序列を表す語句が30.2%と最も多く、接続詞が22.6%、接続助詞が20.8%と続く。学習者は時間を追って述べる形で話題を展開させている場合が最も多いことが分かる。また、接続詞や接続助詞については使用傾向に偏りがなく既習形式を広く使用しようと試みていると考えられる。

母語話者は接続助詞の使用が92.0%と圧倒的

に多く、次にその他の接続語句が8.0%と続く⁶。今回の調査では接続詞および推移・序列を表す語句の使用はみられなかった。母語話者は主に接続助詞を多用した複文の使用により因果関係を明示する形で話題を展開していると考えられる。

また、母語話者は主に動詞のテ形など意味範囲の広い接続語句類を用いる傾向にあることが報告されていることから(樋口 1996)、発話において母語話者は、意味範囲の広い結束形式数種類を駆使することにより談話を構成していると考えられる。

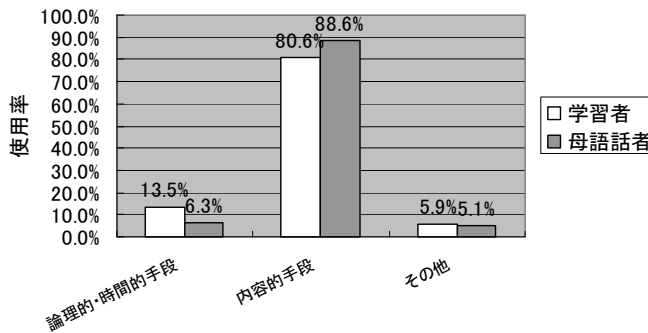


図1 結束手段の使用率

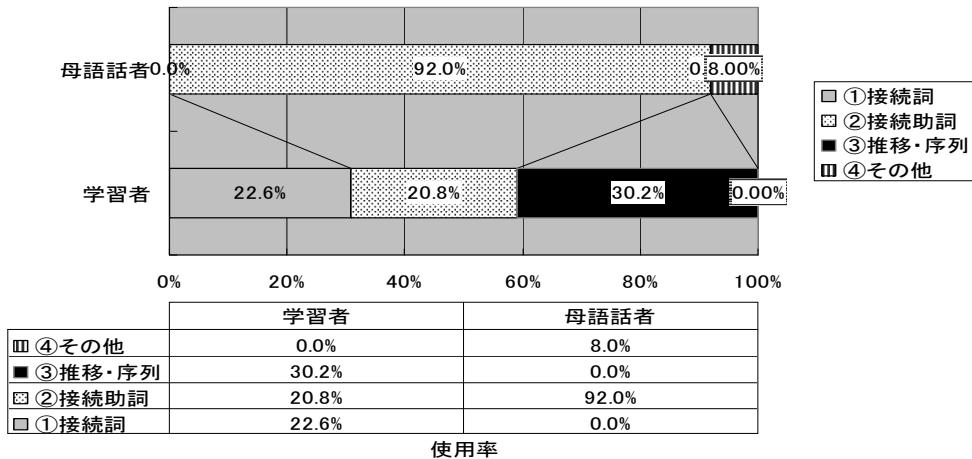


図2 論理的・時間的手段における各形式の使用割合

4 - 2 - 2 前述内容を後述内容に持ち込み前後を内容的に関連づける形式（内容的手段）

次に内容的手段に含まれる各形式の使用状況をまとめ、図3に表した。

学習者をみると、省略が最も多く65.5%となっている。次に同一語句の反復の使用が多く観察された（22.5%）。近接の関係にある語句、関連語句も使用されているがそれぞれ7.3%、2.7%にとどまっている。学習者においては省略と同一語句の反復が内容的手段の90%近くを占めることになる。

母語話者の使用状況を見ると、最も多く使用している形式は学習者同様省略である（62.1%）。次いで同一語句の反復および近接の関係にある語句の使用が15.1%と続く。関連語句の使用は6.8%であり他形式に比べると少ないが、学習者よりは使用している。

母語話者は内容的手段としては省略を筆頭に、同一語句の反復、近接の関係にある語句、場合

によっては関連語句を広く豊富に使用することで結束性を形成していると考えられる。

5. 考察およびまとめ

まず、母語話者が形成する結束性についてまとめる。例2に母語話者の発話例を示す。省略文節は（ ）で示した。その他の結束手段を含む文節は で示した。また、結束関係にある前述語句には を引き、前述語句と後述語句（結束手段）に同じ数字を記した。

<例2>

教師：もう、ニュージーランドでどこに泊まるか 決まりましたか。

母語話者：まだ、（ニュージーランドでどこに泊まるか）決まっていない んですが、ホームステイの方がやっぱり（料金が）安くなる みたいで、できれば、（私は）ホームステイ してみたい と思っています。

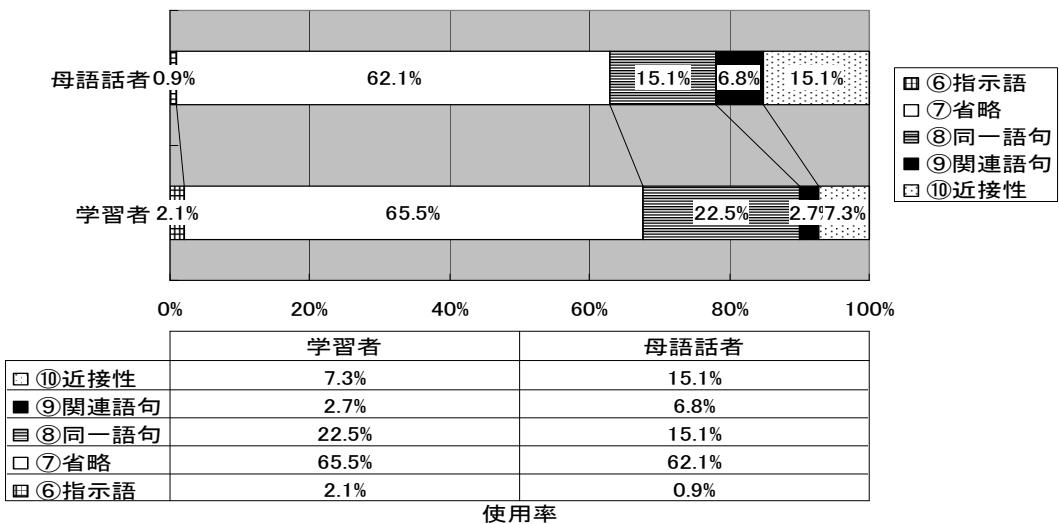


図3 内容的手段における各形式の使用割合

例2においては、母語話者は接続的・時間的手段（「～んです」「～が」「～で」）、省略（（ ）内の内容）、同一語句の反復（3、4）、近接の関係にある語句（1、2）の4種類の結束手段を使用することによりテキストを展開している。

情報の伝達という点では、母語話者はいわば最大限の既知情報を後述内容に関連づけることで新出情報の内容を明確に示していると言える。しかし、既知情報をそのまま提示するだけでは、膨大な背景情報の処理に対する負担を聞き手に与えることになる。そこで、母語話者は主に接続助詞を用いることで聞き手の理解への方向性を示している。一方、内容的手段としては各形式を多様に使い分けることにより結束性を保ちつつ内容の過度な重複や冗長さを避けている。つまり、論理的・時間的手段の狭範囲での使用と内容的手段の幅広い使用により母語話者は結束性を形成しているといえる。

次に学習者が形成する結束性についてまとめるとともに、学習者の発話の「不自然さ」「分かりにくさ」について考察する。

既知情報と新出情報については、学習者は母語話者に比べ新出情報の割合が多いという点が明らかになった。言い換えると、聞き手が新出情報を理解する上で必要とする既知情報の提示量が不十分であるということになる。当該レベルの学習者は新出情報の提示に意識が集中し、新出情報と既知情報のバランスという全体的な視点を持つレベルに至っていないと考えられる。

結束手段の理論的・時間的手段の1つである接続表現は文脈の関係付けの方向を限定するという性質があるため、聞き手が予想しない接続表現や誤った接続表現が用いられた場合には、聞き手の理解を阻害することになる。

<例5>

学習者3：春節の日にはまず親類のところへ行って新年の挨拶をします。

それにあとの2、3日は友だちと一緒に遊びます。

例5においては、「それに」ではなく「そして」あるいは「それから」の方が自然に感じられる。このように、聞き手が予想する形式とは異なる接続表現が使用されるため「不自然さ」を感じ、誤った接続語句の使用が後述内容の理解を誤って方向づけるため「分かりにくく」感じられると考えられる。

内容的手段については、学習者は省略手段を活用しているが一方で同一語句の反復も多用している。他の手段は殆ど用いていない。これは当該レベルでの使用語彙が量的質的にまだ不十分であることが影響しているためであると考えられる。使用語彙数および種類が限定されるため、豊富な語彙知識を必要とする「関連語句」及び「近接の関係にある語句」を活用することができないのであろう。学習者の習得が進み使用語彙が量的質的に増加するとともに関連語句や近接の関係にある語句も活用できるようになると考えられる。

では、この習得レベルでの内容的手段に関わる「分かりにくさ」「不自然さ」とはどのようなものであろうか。例6に学習者の発話における同一語句の反復例を示す。

<例6>

学習者4：正月、祖母の家へ行きます。祖母の家は中国の江蘇です。

祖母の家は遠くて、私、もう10年行きません。

例6のように、学習者の発話は同一の既知情報が重複して反復されるため、冗長的かつ単調な印象を受ける。また、大神(2003)が報告して

いるように、このレベルの学習者は本来省略しなければならない情報も反復する傾向にある。つまり、不必要な既知情報が重複して提示されるため、聞き手は的確に文意を把握しづらくなり、それが「分かりにくさ」や「不自然さ」につながるものと考えられる。

今後、中国での会話授業を実施するにあたっては、テキスト全体を構成するという視点を取り入れる必要があることは言うまでもないが、新出情報のみに焦点をあてるのではなく、最大限の既知情報をいかに効率的かつ効果的な手段で提示し新出情報に関連づけていくか、という視点に立ち初級からクラス活動を考えていく必要がある。

6. 今後の課題

今後は、第一に、各調査で明らかになった結果をどのように会話の授業に還元していったらよいか、具体的な方法論を考察していきたい。

第二に、本稿で示した結束性構成能力の習得について、より詳細に各学習レベルでの習得状況を調査することにより、習得過程を解明していきたい。また、日本国内で学習する学習者を対象に調査することにより、環境の違いがどのように習得に影響を与えているのかについても解明していきたい。

最後に、本稿の研究結果は学習者の発話が「分かりにくい」「不自然だ」と言われる原因の一つに過ぎない。今後、更に多角的な視点から調査を進めていきたい。

注

- 1 本稿では言語的単位として「文」の上位に立つものを「テキスト」と定義する。
- 2 池上(1983 p.11)によると、「卓立性」とはある部分を際立たせて提示するための手段であり、「全体的

構造」とは「テキスト全体にかぶせられる枠」のことである。

- 3 例えば「正月/餃子」のように中国では近接性があっても日本では近接性があるとは考えられないものもある。本稿では、日本人にとって近接性があると考えられない語句は「近接性の関係にある語句」に含めなかった。
- 4 「文」については、永野(1986)に従い、複文は便宜上2つあるいは複数の単文で構成されているものとみなした。
- 5 本調査ではインタビューの内容を分析対象としているため、前述内容がインタビューの発話で後述内容が被験者の発話である場合でも、両者の内容が関連しつながっている場合は結束性が生じているものとして学習者の発話を分析対象とした。また、本研究では学習者がどのような結束手段を用いているかを明らかにすることが目的であるため、結束手段の不適切な使用も集計の対象とした。
- 6 「その他」では「接続詞的に用いられる名詞・副詞」に分類した「やっぱり」の使用がみられた。

参考文献

- (1) 池上嘉彦(1983)「テキストとテキストの構造」『談話の研究と教育』(日本語教育指導参考書11) pp.7-42 国立国語研究所
- (2) 市川孝(1978)『国語教育のための文章論概説』教育出版
- (3) 大神智春(2004)「中国人日本語学習者の発話における語句の反復と省略-効果的な会話授業に向けての一考察-」平成16年度第2回日本語教育学会研究集会(長崎)
- (4) 門脇薫(1999)「初級における作文指導-談話展開を考慮した作文教材の試み-」『日本語教育』102号 pp.50-59
- (5) 木山三佳(2004)「学習者言語にみる接続助詞「から」の談話機能の発達」『世界の日本語教育』14, pp.93-108
- (6) 甲田直美(2001)『談話・テキストの展開のメカニズム』風間書房
- (7) 齊藤真理子(1993)「The Oral Proficiency Interview に表れた談話の分析-中級と上級の談話の型の違いについて-」『文化女子大学紀要人文・社会科学研究』創刊号 pp.31-41
- (8) 田代ひとみ(1995)「中上級日本語学習者の文章表現の問題点-不自然さ・わかりにくさの原因をさぐる-」『日本語教育』85号 pp.25-37

- (9) 筒井佐代 (1995) 「初級における談話レベルの作文教育」『言語探求の領域』pp.343-351 大学書林
- (10) 永野賢 (1986) 『文章論総説』朝倉書店
- (11) 架谷真知子 (1991) 「日本語の主語と目的語の省略 - 学習者の習得過程」『日本語学』1月号 65-74 明治書院
- (12) 樋口裕子 (1996) 「初級後半からの作文指導のために」『日本語教育』91号 pp.132-143
- (13) Blakemore, D. 1992. *Understanding Utterances: An Introduction to Pragmatics*. Oxford: Blackwell.
- (14) Halliday, M. A. K. & Hasan, R. 1976. *Cohesion in English*. London: Longman.
- (15) Schleppegrell, M. J. 1996. Strategies for discourse cohesion: Because in ESL writing, *Functions of Languages*, 3(2), 235-254
- (16) Wilson, D. & Sperber, D. 1986. "Pragmatics and Modularity." In A. M. Farley, P. T. Farley. & K-E. McCullough (eds), *The Chicago Linguistics Society Parasession on Pragmatics and Grammatical Theory*, 583-595. Chicago: Chicago Linguistics Society.