

非日本語話者の日本語理解度に関する研究

—教育に求められるメタ言語能力—

松井洋子

(東京福祉大学)

A Research of understanding school material toward foreigners

—Metalinguistic ability required for education—

Yoko MATSUI

1. はじめに

筆者は、早野慎吾主宰の研究チーム(以後:本研究チーム)に参加して JSL (Japanese as a Second Language) 児童生徒に対する日本語理解度の研究を行ってきた (G.E.1)。そこで、日本語能力の理解が、そのまま学力に反映している実態を明らかにしてきた。教科書に使用される日本語の難易度は、学年や教科によっても異なるが、先行研究において、高学年国語と高学年社会科の難易度が高いと指摘されている(工藤他 1999、白鳥 2000)。さらに、早野・松井・宮田(2010)において、日本特有の文化に関する単元で不理解語が多く、特に稲作文化に関する項目に不理解語彙が多いことを指摘した。

本研究チームでは、2011 年までは『新編新しい社会』(東京書籍 H18 年度用)を用いて調査をしてきたが、2012 年度からは、東京都多摩地区で多く採用されている『小学校社会』(教育出版 H27 年度用 以後:本教材)を用いて東京都多摩地区で調査を行ってきた。その結果、やはり稲作文化に関する単元に不理解語が多い事が確認できた。今回は、茨城県つくば市の外国人留学生や外国人児童らに本教材を用いて教科書理解度調査を行ったが、本稿では、その結果を報告する。

2. 調査概要

調査は、平成 30 年 2 月(1 回)、12 月(2 回)、平成 31 年 2 月(3 回)の 3 度、茨城県つくば市で行われた。1 回目の調査では、つくば市立吾妻小学校、つくば市国際交流協会などを対象に行った。2 回目および 3 回目の調査は、JSL 児童及び外国人留学生に対する面接調査を行った。1 回目、2 回目の調査は早野慎吾が行い、3 回目の調査では、早野の他、松井、宮田好恵、ウィアスティニンシーが参加した。面接調査では、本教材(pp. 37-89)の不理解箇所を指摘してもらい、不理解の要因を確認した。これは、早野・松井(2008)と同じ手法である。

インフォーマントは中国語母語話者(漢字圏)とインドネシア語母語話者(非漢字圏)で、日本語学習歴は中国語話者平均 3.8 年、インドネシア語話者平均 2.96 年である。中国語話者は 21 人で、インドネシア語話者は 10 人の計 31 名である。中国語話者の中に一人、国籍はマレーシアだが、母語は中国語ということで中国語話者としている。

本調査では日本語学習歴3年未満の話者（中国語話者9人は0.11年～2.6年、インドネシア話者は5人で、0.11年～2.9年）を初級、3年以上の話者（中国語話者12人は3年～15年、インドネシア話者5人は4.6年～5年）を中上級話者と判定しており、実際の日本語能力による判定ではない。

3. 分析

3.1. 不理解語

早野・松井・宮田(2010)では、社会科教科書教材を用いた調査から「JSL 児童の場合を含め、60%以上の児童が不理解の語彙は、ほぼ児童たちの日常生活では使用しない語彙である。日本人の場合「にっこうきすげ／日本三景／尾瀬ヶ原／厳島神社」のような地理(特定分野)に関係した専門性の強い語彙だけなのに対して、JSL 児童の場合「平均／月別／地形／路面／表示／農業／周辺／快適な／伝統的な」などの一般的な文章で使用される語が多く含まれている。」(p.117)と記している。つまり、JSL 児童の場合、音声言語は対応できているが、文章語に対応できていない実状が確認できた。

早野・松井・宮田(2010)では、日本人児童(日本語母語話者)と非日本語母語児童という分類で分析したが、今回は、対象の半数以上が外国人留学生であるため、漢字圏・非漢字圏の分類で分析を進める。

図1は、不得意な学習項目をアンケート形式で確認した結果である。文法や語彙項目など、留学生を対象とした表現を用いている(児童には聞き方を変えている)。実際に不理解語として認識されたものを選定して提示するが、具体的な項目においても図1とほぼ同じ内容となっていることがわかる。

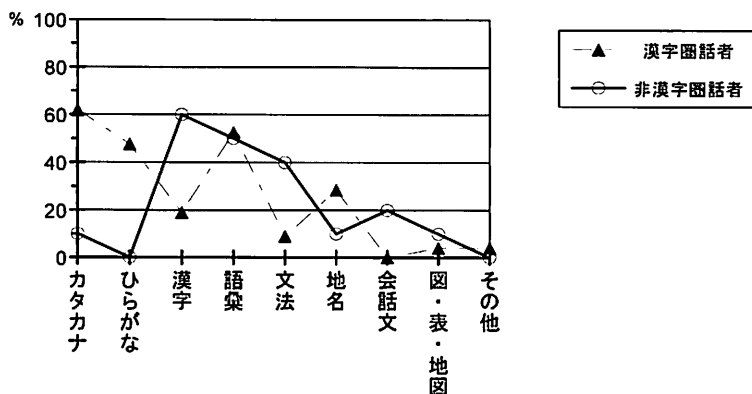


図1 不得意な学習項目

3.2. 漢字圏話者と非漢字圏話者の相違点

漢字圏話者は日本語学習歴にかかわらず、カタカナ、ひらがな表記の語句を苦手とする話者が多い。学習歴が長くなってもひらがな表記の不理解が改善できていないと言うことは、ひらがな表記は、表面的にはやさしく見えるが、読み手にとってやさしい表現と

は言えないのである。早野(2019b)では、「小学校5年生以上の教材では、常用漢字はすべて使用することを基本とするのがよいと考える。(中略)常用漢字はすべて使用し、ルビ付き(未習)・ルビ無し(既習)で対応するのが学習には効果的である。」(p.9)と論じているが、これは、日本人児童およびJSL児童の日本語理解度調査の結果から言えることである。中国人学習者の母語と日本語との言語学的関係から日本語の漢字語彙は、表記、音韻、意味的に類推できることが、日本語学習を効果的にしている。しかし、表音文字であるカタカナ、ひらがなは漢字の知識の情報との関連づけ、意味を推察することができないだけでなく、意味の切れ目をわかりづらくしてしまうのである。一方、非漢字圏話者はひらがな、カタカナは難しいと捉えてはいないのだが、読めたというだけで実際に意味を確認してもわからないことが多い(早野・田中・松井・宮田 2009)。仮名表記は、一見わかりやすく感じるが、実際は漢字表記以上に意味を理解しにくいことが明らかとなっている。非漢字圏話者には、漢字にふりがなを付けることが、最善の方法と言える。そして、今回の調査から以下のことが言える。

漢字圏話者

(易) 漢字語彙 < 漢字仮名交じり語彙 < 平仮名語彙 (難)

非漢字圏話者

(易) 平仮名語彙 < 漢字仮名交じり語彙 < 漢字語彙 (難)

4. 不理解項目

以下、要因ごとに不理解であった項目を例示する。

(1) 漢字圏話者にとって、漢字表記だと理解できる仮名表記

さかん	→	盛ん	くふう	→	工夫
さまたげたり	→	妨げたり	おとずれます	→	訪れます
こおらない	→	氷らない	せぼね	→	背骨
ふさづくり	→	房作り	ふくんだ	→	含んだ
なやまされる	→	悩まされる	ほしたさけ	→	干した鮭

(2) 漢字圏話者にとって読み方が理解できないもの

屋根／山脈／通行人／流れこむ／排出される／離れた／築いて／取り組み／
村中／必要なだけ／用いられた／支えています／給食便り／品物／田と畑／
整えて／水田／稲かり／農家／養蚕／国土／元通り

(3) ひらがな連続で意味を理解できないもの(_____ 下線部分が不理解)

1) まだいやひらめ	→	まだ <u>いやひらめ</u>	まだ／いやひらめ
2) あとつぎがない	→	あと <u>つぎがない</u>	あと／つぎがない
		あと <u>つぎがない</u>	あとつ／ぎがない
3) どこでつくられた	→	どこで <u>つくられた</u>	どこ／でつくられた
4) ほたてやかに	→	<u>ほたてやかに</u>	ほたてやか／に
5) やわらげてくれます	→	<u>やわらげてくれます</u>	やわらげてく／れます

(4) 文法的に難しいもの

1. 助動詞

I 漢字圏・初級話者:とざされる／なやまされる／排出される／進められています／つくられました／用いられた／利用されました／つくられた米

II 漢字圏・中上級話者:なやまされる／たくわえられた／水あげされている／引き上げられた／かけられます

III 非漢字圏・初級話者:排水される／とざされるために／結ばれてきました／進められています／解決されずに／残されています／いわれる伝統的な行事／ふくまれた水

IV 非漢字圏・中上級話者:整備され／収穫されます／制限され／ふくまれています

2. 形式動詞（補助動詞）

I 漢字圏・初級話者:くらしている／～となっている／住んでおる／～になっていた／進められている／支えている／とどけている

II 漢字圏・中上級話者:ふいてくる／しずめていく／水を張っておく／やわらげてくれる／はねています／つめていく

III 非漢字圏・初級話者:あたえている／合っている／むすばれてきました／進められています／残されています／願っています／なっている／ぬりつぶしてみよう／くらしてきました／さまたげていました／努力してきました／育てています／努めてきた白根郷の人々／続けていきたい／くらしていました／理解していました／続けています／進められている／支えています／使っていた小屋／生きています／生えてきた雑草／およいでいます

IV 非漢字圏・中上級話者:散らばっている／支えている／行っています

3. 連体修飾句、また連体修飾句を含んだ文全体が難しいもの

- ・「努めてきた白根郷の人々」「使っていた小屋」「生えてきた雑草」
- ・かつては樺太にくらしていた人たちが住んでおり
- ・大雨がふって、水かさが増すたびに水びたしになっていた地域があります。
- ・あとをつぐ人を育てたりする取り組みを国や北海道も支えています。
- ・わたしたちが安全で質のよい水産物を食べ続けるためには、水産物のとり方やとる量などを考え、水産資源とその周りの自然環境を守りながら、進めていくことが大切です。

(5) 抽象的な基礎語

- ・「くふう」 漢字圏話者 (8人) 非漢字圏話者 (9人)
- ・「さかん」 漢字圏話者 (8人) 非漢字圏話者 (5人)

5. 不理解項目の分析

(1)から(3)は、仮名表記が不理解につながっている例である。ひらがな表記の連続による区切りの難しさは漢字圏話者に限らず、日本語学習者全体に言えることである。「ほたて(ホタテ)やかに(蟹)」では、「かに」の「に」を助詞の「に」と勘違いしている上級者も多かった。これは、副詞の「すぐに」「どこに」「いっしょうけんめいに」など日常よく耳にする「～に」と同じものと類推したものである。「やわらげてくれます」については形式動詞の不理解さも加わり、不理解度が増していると考えられる。多くの初級日本語教材では「分かち書き」が採用されているが、JSL 児童生徒には、教科書教材において

も「分ち書き」が採用されると、理解しやすく、読みやすくなると考えられる。

(4)は、文法に関するものである。日本語教育において、助動詞として受け身の「れる」「られる」、希望の「たい」、比況の「ようだ」などは必ず取り上げられる文法項目の1つである。中でも受身表現は被動作主の側に視点置いた表現であることが特徴で、次の2点で用いられる。

①迷惑、あるいは被害を受けた心情を表す

②歴史的事実や自然現象が原因で起こった事実、さらに社会で起こった事件、事故などについて客観的に述べる

②は新聞やテレビニュースなどに多く見られ、社会科教科書でも頻繁に使用されている。今回の調査でも漢字圏話者と非漢字圏話者の双方の話者が受身表現に不理解の指摘をしている。例えば、「閉ざされている」「残されている」は理解できないが、「閉ざしています」「残しています」との表記であればわかりやすいと答えた漢字圏話者がいた。「とざされる」「なやまされる」は①で、「排出される」「進められています」など、ほとんどが②の受身表現である。また「つくられた米」「とざされるために」「いわれる伝統的な行事」「ふくまれた水」などの受身表現が連体修飾句の中で使われており、JSLには理解が難しい。さらに、「進められています」「水あげされている」「結ばれてきました」「残されています」「ふくまれています」などは形式動詞(補助動詞)「～ている」や「～てくる」が続くため、テンス・アスペクトの表す時制や相などの意味も加わり、より不理解なものになる。

日常会話や日本語教育の現場においては「～ている」「～である」「～ておく」「～てくる」「～てしまう」「～てみる」「～てもらう」「～てくれる」等の形式動詞が頻繁に使用されている。日本語学習者には、独立性を失くし、形式的な文法的意味を添加する形式動詞に混乱する話者も多い。今回行った面接調査においても学習者の多くが最初の動詞の意味だけで内容を理解したつもりになっていることがわかった。漢字圏、非漢字圏の中上級話者もそれぞれの違いを正確には捉えていなかった。形式動詞は用法が多岐にわたっていることや心理的な意味も加わり、さらには視点を変えて考えるものもある。そのため、一般に日本語学習者にとって習得が大変むずかしく、使用においても誤用が多く、使うことをあきらめ、使わないこともある。

今回の調査結果から、漢字圏初級話者の不理解となったもののほとんどが、アスペクト(相)における継続相や結果相を表すものであった。漢字圏中上級話者で不理解なものは「～てくる」「～ていく」「～ておく」などのアスペクト(相)に関する項目であった。漢字圏・非漢字圏に関わらず不理解が目立つ用法は、基本的には①動作の進行、②結果の残存、③反復の意味を表し、動詞が表す動作や状態の時間的な局面や様相(例えば開始、終結、継続・反復)が表現されるものである。

①動作の進行 → はねている／育てています／およいでいます

②結果の残存 → 合っている／残されています／散らばっています

③反復 → くらしている／支えています／生きています

これらのアスペクトに関しては、特に理解が難しく、上級話者も①から③の動作の詳細な時間的局面や様相の区別は難しく、ほとんど意識せずに使用していると考えられる。利益授受に関する「～てくれる」などは、より習得が困難のようである。ある程度理解してい

ると思われる中上級話者の指摘からも形式動詞の習得困難さがわかる。

非漢字圏初級話者の不理解では「～ている」「～てくる」「続けていきたい」「～してみよう」などが多かった。「続けていきたい」は、「～ていく」に「～たい」と希望を意味する助動詞が加わっている。「してみよう」は「ために～する」の意味に助動詞の「う・よう」の意思・推量の意味が加わっている。また「努めてきた白根郷の人々」「使っていた小屋」「生えてきた雑草」など、形式動詞が使われているものがさらに連体修飾句となっているものも不理解が目立った。非漢字圏話者にとっては、これらの形式動詞に加え、漢字の不理解、助動詞、テンス・アスペクトも加わり、更に不理解が増していると考えられる。漢字仮名交じり文には、ここまでに取り上げてきた文法的な多くの問題が含まれており、読み進めることはできない。

教科書教材で非常によく使われる「くふう」「さかん」であるが、これらは抽象的であるがゆえに理解が難しい語彙である。漢字圏話者はこれが「くふう」「さかん」と平仮名表記であることも難しさの要因であるが、「工夫」「盛ん」という漢字表記であれば理解しやすいかもしれない。しかし、中国語で「工夫」は「设法」で漢字表記でもわかりづらい。これらの単語(言葉)は文脈の中にあり、前後の「くふうや努力をして…」から推察できず、文全体が理解できていない。特に非漢字圏話者にとっては、ひらがな表記で読めるが意味が分からず、母語訳がなければ、全く読み進めることはできない。文の前後でその意味を推察することはできないのである。したがって、漢字表記やルビ、言葉の解説、母語訳なども必要である。

教科書教材には各ページに地名や地図、図や写真などが多く記載されている。今回の教科書教材の理解度調査では非漢字圏話者はそれらが有効であるとの反応が多く、難しいものとして捉えられていない。各国共通の図や写真は被話者にとっては理解しやすい。『新編新しい社会』(東京書籍 H18 年度用)を用いた調査では、非常に不理解が多かったのであるが、本教材では理解を助けるとの反応が多かった。まさに教科書教材には図や表に「くふう」が必要である。

6. 指導者に求められるメタ言語能力

ここまで実地調査をもとに、日本語学習者の教科書理解度を分析したうえで、その改善点について考察してきた。その結果、漢字圏話者も非漢字圏話者も日本語を読む際に、語彙の意味に大きく依存している傾向が見られ、語彙に含まれる統語的な情報や文の前後関係から文の構造を推察するまでには至っていないことがわかった。

早野(2019b)では、これまでの調査結果を踏まえ、次の5つの方針で、本教材の編集を行い、JSL 児童用教材を作成した(JSL 用教材)。

- (1) 文章を分ち書きで表記する
- (2) 難しい表現はやさしい日本語に変換する
- (3) 難易度の高い語彙は解説を加える
- (4) 漢字を用いてルビをふる
- (5) 語句の途中で改行しない

4名のJSL 児童を対象とした予備調査ではあるが、上記で指摘した不理解がJSL 用教材では、ほぼ解消されていた。非常にシンプルな編集(表記変換)ではあるが効果的である。

可能なら、全教科書教材に JSL 用教材を作成すると外国人児童生徒の学習支援には非常に有効であるが、現時点では、本教材をモデルとして提示することしかできない。

シンプルな編集ではあるが、実は(2)と(3)が難しい。日本語学習者がどのような語彙が理解できず、どのような構文を苦手としているかなどは、一般の教師が理解するのは難しい部分もあるが、それを理解することで指導力を大いに伸ばすことが期待できる。

(1)の分かち書きは、ひらがな表記の連続による難しさを解消する。(2)に関しては、教科書教材の表現をやさしくする方法を教員に聞くと、漢字をひらがな変換することと、話しことばに換えると答える場合が多い。これは、正しい場合もあるが、既に述べたとおり、間違っている場合も多い。(3)は、その表現を覚えて欲しいときに有効になる。やさしい表現に変換するか、解説を加えるかのどちらを選択するかは、その場で覚えた方がよいか否かがポイントとなる。(4)は、漢字圏、非漢字圏にかかわらず必要なことである。安易に漢字をひらがなに変換すると不理解を引き起こす原因になるため、ルビを振ることで対応した方がよい。

日本語教師に限らず、学校教育の教師も説明能力の向上が望まれる。学校教育ではあまり論じられる事のない概念にメタ言語(metalanguage)がある。メタ言語とは、高次言語と訳されることもあるが、「ある言語について言明するのに用いられる一段階異なる言語」(『精選版日本国語大辞典』)である。早野(2019b)には非常に多くの示唆が含まれており、そのひとつがメタ言語能力である^(n.2)。JSL 用教材の(2)と(3)が難しいと述べたが、(2)と(3)は、ある表現を他の表現で解説することであり、どちらもメタ言語機能を利用したものである。今回は、社会科の教科書教材を用いたが、これはすべての教科に言えることである。以前、算数の割り算でも「3で割る」でなく、「3つに分ける」と解説すると理解できる児童が増えるとの本研究チームで話題になったことがある^(n.3)。不理解者が多いと、学校教師は指導法を見直すのであるが、早野(2019b)でもわかるとおり、表現を換えて、ことばの解説を加えるだけで不理解を解消できる場合も多い。児童は、授業内容よりもことばの意味そのものが理解できていないことも多いのである。それは、108名の児童を対象に行った大規模な調査研究である早野・田中・松井・宮田他(2009)からも明らかである。日本語教師に限らず、学校教師も指導する側は、メタ言語能力が大いに求められる。

[注]

1. 筆者は、早野先生が2004年にたちあげた研究組織に2006年度より参加して、継続的にJSL児童生徒の支援研究を行っている。早野(2019a)「外国人児童生徒に関する日本語支援研究」にこれまでの活動が要約されている。
2. 生越(2007)では、「メタ言語意識」は通常意識下にある言語に関する知識を取り出して対象化しようとする意識、あるいは気づきを意味し、「メタ言語能力」とはメタ言語意識を呼び起こす能力を指すとされており、両者を区別することなく用いている。
3. 本研究のチームには小学校の教員もおり、チームリーダーの早野先生が小学校の模擬授を行うことも多い(特に国語と算数)。そこで、早野先生の解説がわかりやすいという児童からの評価を受けるのであるが、早野先生は、わかりやすい表現に言い換えて解説すると不理解者が減ると説明されていた。つまりメタ言語機能を活かした解説を行ったこ

とが、わかりやすい授業の要因ともなりうるのである。

[参考文献]

- 生越秀子(2007)「メタ言語能力を育てる小学校国語教育についての一考察―「伝え合う力」育成を視座に―」『全国大学国語教育学会発表要旨集』112, 13-16
- 工藤真由美・木幡智美・玉井裕子(1999)「児童生徒に対する日本語教育のための語彙調査―教科書の語彙との比較調査から―」『国文学 解釈と鑑賞』64-1 至文堂
- 白鳥智美。玉井裕子他(2000)「児童生徒に対する日本語教育のための語彙調査―社会科教科書の語彙―」『2000年度日本語教育学会春季大会予稿集』
- 早野慎吾(2019a)「外国人児童生徒に対する日本語支援研究」『別冊外国人児童生徒への日本語支援研究』pp. 2-11
- 早野慎吾(2019b)「JSL児童用教材の開発研究」『別冊外国人児童生徒への日本語支援研究』pp12-24
- 早野慎吾 松井洋子 田中利砂子(2008)「外国人児童の教科書理解度に関する研究―社会科教科書を用いた語彙調査から―」『2008年度日本語教育学会秋季大会予稿集』
- 早野慎吾 松井洋子他(2008)「多言語社会における教科教育―社会科教科書の文章理解に関する研究―」『宮崎大学教育文化学部紀要 人文科学』19 pp. 39-50
- 早野慎吾 田中利砂子 宮田好恵 松井洋子 川添桃 小田原恵美子 田村京子(2009)「外国人児童生徒の文章語理解について―ことばの意味が「わかる」ということ」日本語学会 2009年度春季大会(『日本語の研究』5(4) pp. 103-104)
- 早野慎吾 松井洋子 宮田好恵(2010)「外国人児童の語彙理解に関する研究―社会科教科書を用いた語彙調査から―」*Ars Linguistica* 17 pp. 114-125
- 松井洋子(2008)「他言語社会化する学校教育に求められる役割―JSL 児童生徒数に対応した教育支援の研究―」*地域文化研究* 2 pp. 1-10
- 松井洋子(2010)「中国語母語話者による日本語彙の理解に関する研究―5つのカテゴリー別語彙分類調査から―」『地域文化研究 3』pp. 1-9

付記：本研究は、日本教育公務員弘済会 H30 年度日教弘本部奨励金研究(代表早野慎吾)による成果であり、本研究で使用したデータは、早野先生主宰の JSL 児童生徒支援研究チームが採取したものである。なお、調査においては蔡東生先生(筑波大学)、遠藤知明先生(つくば市立吾妻学園小学校校長)にお世話になった。記して感謝申し上げる。

(2019年5月2日改稿受理)