

ウクライナ人中級日本語学習者の読解における文字列分節の課題

ポクロフスカ・オーリガ

要旨

本稿は、12名のウクライナ人中級日本語学習者の読解における文字列分節上の問題とその解消法の提示を目的としたものである。一つの自立語と機能語の連鎖からなる単位を分節の「基本単位」とし、対象者の文章理解過程の録音データから不適切な分節箇所を抽出し整理を試みた。その結果、①意味抽出へのこだわりと②造語・文型パターンへの誤認識という二つの要因が窺えた。一方で分節しにくい箇所の分節に成功した対象者は、既知要素の円滑な活性化が見られ、過去の読みの経験をうまく活用していた。これらのことに基づき、学習者の分節を助けるために把握している造語パターンを増やす工夫、また形式に目を向けてもらうために理解を目的としない分節のみの訓練を導入する提案を行った。

キーワード： 文字列の分節、文字列、ウクライナ人、文章理解

1. はじめに

本稿は、ウクライナ人中級日本語学習者の文章理解における理解の誤り（読み誤り）の諸相を明らかにしようとする一連の研究の一部をなすものである¹。学習言語の読み手が理解を誤るパターンはさまざまであり、その理由も多岐にわたるが、ボトムアップ処理を考えた際にはまず、「文字の解読」や「単語認知」の問題が出てくるだろう。

ところが、分かれ書きをしない日本語の場合、その二つの間には更に分節の問題が登場する。下記の文章を見ていただきたい。

- | |
|--|
| (1) ^{ひつよう} 必要な ^{ぶぶん} 部分 ^ぬ だけを ^だ 抜き出してメモしておけば、それで「 ^{じょうほう} 情報」は ^い 生かされるのです。 |
| (2) ^{みせ} 店は ^{せま} 狭く、 ^{じゅうにん} 十人も ^{はい} 入れればいっぱいになりそうだった。 |

スムーズに読んでいただけたでしょうか。日本語母語話者や上級学習者なら簡単に読めるこの文は、中級学習者にとってはあらゆる問題を秘めている。たとえば(1)では、「抜き出す」や「生かされる」を「する動詞」と捉えてしまい、「抜き出」や「生か」を独立要素として認識してしまう学習者²、また(2)では、「入れればいっぱいになりそうだった」という、14字のひらがなを含む文字列をどこで区切れればいいのかわからずに途方に暮れる学習

¹ 内容の一部は、2014年度日本語教育学会春季大会にて発表したものである。

² なお、「抜き出」を独立要素として捉えた二人の学習者は、「抜き出す」の「ぬ」を「め」と読み間違い、「めきだ」「めきだする」と読んでいた。

者がいる。これは母語話者なら、「抜き出す」「生かす」「いっぱいになる」といった言語要素を知識として持っているのみならず、素早く検索でき活性化されるために起きにくい問題だが、学習者は文字列を「分解」する段階で困難に直面するのである。

本稿は、読み誤りを扱った研究の対象者が直面した文字列の分節化という一つの問題を探ることを目的とする。具体的には、分節の問題を例示し、教室の中でもそれらを特定できる方法とそれらに繋がりうる要因について述べた上で、指導への提案を行う。

2. 先行研究の見解

学習者の読みにおける分節能力の重要性を指摘した研究には、Yamashita & Ichikawa (2010) がある。著者らは、読みの流暢さ (fluency) に関わる要因を記述し、母語非母語話者に関わらず読みの際に文字列を意味のある単位に分節する能力は、読みの流暢さを左右し理解にも影響を与えると述べている。母語話者なら形態・統語的手がかり、語の意味や句読点を参考にす他、特に年少者の場合は話し言葉の経験から転移できる韻律上のヒントを元に文字列の分節化がなされている。著者らはまた、48名の日本人英語学習者を対象に、「文全体」「語別」「チャンク (意味のある句) 別」「フラグメント別 (規則性のない不適切な分節化)」という4つの異なる分節の方法で書かれた文章を読んでもらった結果、読みの成績から「中位者」と分類された対象者の場合、「フラグメント別」という不適切な分節化では、文章が適切に分節された「チャンク別」条件に比べて内容理解の程度が優位に低くなることを明らかにした。熟練した読み手が不適切な分節化を乗り越えられるのに対し、未熟な読み手にはそれが理解の妨げに繋がるのである。ただし、この研究が問題にしている「分節化 (segmentation)」は語のグルーピングを意味しており、和文文字列の区切り方とは性質の異なる現象を扱っていると言える³。日本語学習者が和文を処理する場合は、各語の境目を見出す課題も出てくる。

分かち書きの役割について、母語話者の読み手を扱った眼球運動の研究から触れておこう。語と語の境目がはっきりしている英語の母語話者を対象にした Rayner et. al (1998) は、英文の語と語の間の空白をなくした文章を読む際には読む速度が44%~54%減り、単語認知が妨げられることを明らかにした。つまり、分かち書きに慣れている読み手にとって語と語の境目を示す視覚情報がなくなると、読みの負担が著しく上がる。一方で、分かち書きのない文字列に慣れている中国語話者読み手の場合、単語間空白が設けられても、眼球運動のパターンが変化を遂げるものの読みのスピードは上がらず、補助効果が認められない (Bai et. al 2008)。

³ Yamashita&Ichikawa (2010) が取り上げる意味のある「チャンク」とは、「Some people say / it might have developed / from an ancient game / in which a ball made of kangaroo skin / was kicked around」のように、意味上繋がる複数の自立語を含む連鎖のことであり、本稿が扱う「基本単位」(4.1を参照)より大きなものを指している。しかし、不適切な分節が読みを妨げるという主張は、本稿と矛盾していないと考える。

日本語の場合には、分かち書きをする言語とは違うが、「文字の種類」という手ごかりはある。日本語母語話者の眼球運動を調べた研究からも、母語話者が主に漢字表記の要素を目印に読み進め、表記が有効な分節の手ごかりとして使われていることが明らかにされている。たとえば Kajii et. al. (2001) は、漢字の入っている文字列の場合、語の始まりを指すものとして最初の漢字に目が留まりがちである一方で、ひらがなのみの語の場合は語の始まりに注目することは見られず、日本語母語話者が単語の認知に頼るのではなく、視覚的情報を中心に読み進めるだろうと述べている。また、和文を分かち書きにすることの効果調べた Sainio et al (2007) では、空白を設けられたひらがなのみの文章で空白のない文章よりは 12%ほど読みの速度が上がっているものの、漢字かな交じり文の分かち書きは母語話者の読みを助ける効果は見られなかった。

3.1 で後述するように、本研究の対象者は分かち書きをするロシア語・ウクライナ語母語話者であり、中級に入ったものの、大部分は読解経験が浅く、特に 3 年生はその半年ほど前までは分かち書きのある日本語の教材で学んでいた。以上のことから、分かち書きがない状況は慣れない読解状況であり、負担の大きい状況であると考えられる。

3. 研究方法

3.1 対象者

ウクライナの日本語教育を代表する二つの大学で日本語を主専攻として学んでいる、日本留学経験のない 12 名の学生（男女 6 名ずつ）を対象者とした。母語はロシア語 11 名、ウクライナ語 1 名であった。担任教員の意見に基づき「頑張っているが伸び悩んでいる」学習者を中心に選抜した。

学年は 3 年（9 名）と 4 年（3 名）とした（調査当時は、各学年が開始してから 3 ヶ月ほど経過していた）。大学間で差はあるが、遅くともその半年前までは『みんなの日本語 I・II』（スリーエーネットワーク）を終了している。対象者の相対的日本語能力を把握するために、筑波大学留学生センターにて開発された SPOT テスト（小林他 1996）を行った。テストの結果は下記の表に示した通りである。

表 対象者の SPOT テスト成績

テスト（満点）	平均得点（%）	標準偏差	範囲
中上級 SPOT A（65 満点）	35.9 点（55.2%）	13.3	15～48 点、1 名 61 点
初級 SPOT B（60 満点）	52.3 点（87.2%）	4.3	41～58 点

3.2 調査手順

課題文には意見文「面倒くさいから モノを捨てる」（745 字）と物語文「正直者のレストラン」（732 字）の 2 種類を使用した。書き直しはしなかったが、漢字には全てルビを振

った。語彙レベルに基づいて文章の難易度判定を行った結果、両方の文章は「ふつう」であった（日本語読解学習支援システム「リーディングチュウ太」使用）。

対象者と一対一で、下記の①～③を行った。使用言語は、ロシア語かウクライナ語のうち、どちらかを選択してもらった。時間制限は設けなかった。

- ① 発話思考法を伴う課題文の読み上げと口頭翻訳（以下「口頭翻訳」）。具体的には、「授業で宿題などの確認を行う要領で、次の文章を読んで口頭で翻訳してください。自然でまとまった訳になっていなくても良いかわりに、思ったことをできるだけ口に出して、訳漏れがないようにしてください」と指示した。読み返しと翻訳修正、メモは自由であることを伝えた。語彙については、必要に応じてその都度対象者が自由に意味を調査者に尋ねることを許可し、その際、旧日本語能力試験 1・2 級および超級の語彙のみ、その意味を記した単語訳カード（研究社『和露辞典』から引用）を提示すると伝え、それ以外の助言は避けた。口頭翻訳の過程を全て録音した。
- ② 読んだ内容の筆記再生。口頭翻訳が終了した後に必要に応じて対象者に数分の休憩を与え、課題文を一旦回収した。「先ほど読んだ文章の内容を、ロシア語かウクライナ語で、できるだけたくさん書いてください」と指示し、筆記再生してもらった。
- ③ 口頭翻訳の録音に基づいた回想インタビュー（以下「インタビュー」）。筆記再生が終わった後にそれを回収し再び課題文のプリントを提示して、口頭翻訳を録音したものを聞かせながら、課題文の内容とは異なる翻訳の根拠を中心に全体的に調査者が気になった部分について尋ねた。対象者が自らコメントをすることもあった。

以下では、①読み上げと口頭翻訳のデータで見られた特に興味深い例を中心に、可能な場合⁴③インタビューのデータで補足しながら解説していく。対象者が母語で発言している箇所の場合は、日本語を読み上げる部分と区別をつけるために母語のデータを挙げ、[]で対象者の発言の和訳を示す。「原文:」と示されている部分は当該する原文の引用であり、特に言及がない和文は対象者の音読部分である。分の途中で改行してあった箇所は「//」によって示す。なお、SPOT テストの成績を示す場合は、初級向けの B テストと中上級向けの A テストの成績の平均値をパーセント化した「平均成績」を用いる。

4. 分節問題の特定方法

本節では、本稿における不適切な分節について述べた後、対象者の分節問題をどのように特定したかについて説明する。

4.1 分節単位および分節の問題が生じうる箇所について

文字列の適切な分節とはどのようなものだろうか。読みにおける分節単位については

⁴ 本稿の大きな限界だが、研究全体の目的上、③インタビューでは読み誤りに注目し、誤分節とその理由について尋ねることは少なかった。

「文節」や「句」が挙げられることが多いが（藤木 2002）、本稿では、形態素解析向けに中国語、韓国語および日本語の処理単位を定義しようとする Choi et al. (2009) に倣って、接頭辞・接尾辞を含めた一つの自立語（内容部分）と、それに後続する付属語の連鎖（機能部分）からなる意味のまとまり、“word unit”を「基本単位」とする（例：「常連には」「断言してもいいのですが」）。この基本単位の内容部分か機能部分いずれかの途中で分節が起きた場合、不適切な分節と見なす。また、内容部分と機能部分の間に境目がおかれた場合にも注目する。

2 節で母語話者が漢字、特に漢字列の最初の文字を手がかりに読み進めると述べたが、既述の Kajii et al (2001) によるとそれは、漢字が語頭を、つまり語と語の境目を指していることに起因している。Kajii 他は、調査に使った文章で表記が変わる位置と語が変わる位置を調べた結果「漢字——漢字」の間で語が切り替わる確率が 0.02 と皆無に等しく、一方で「かな——漢字」で語が新しくなる確率は 0.91 と高かった。つまり、漢字列の途中で新しい語が来ることはないが、ひらがなの後に来る漢字のほとんどが語頭に当たるのである。それに対して、「漢字——かな」は 0.58、「かな——かな」は 0.43 とほぼ五分五分、つまり、この視覚情報だけでは新しい語が来るかどうかは判断できない。この確率は特定の文章のものであり、日本語全体に当てはまるものではないが、「基本単位」の概念から考えても、意味を担う「内容部分」は漢字で表記されることが多く、それに次ぐ「機能部分」はひらがなで表記されることが多いため、「かな——漢字」の連鎖が語の境目を指すことが多いという潜在知識は、母語話者にはもちろん、学習者にもある可能性が高い。

4.2 分節の問題を特定するための手がかり

さて、上記の「基本単位」を念頭に置き、「3.2 調査手順」で示した①「口頭翻訳」のデータを中心に分析した。その際、下記 3 種類の手がかりを判断基準とした。

a. 音読中のポーズ

これは、基本単位の途中でポーズ、または「一部音読して最初から読み直す」場合である。必ずしも理解の問題や読み誤りに繋がるわけではないが⁵、不適切になされる場合は読みの流暢さを妨げ、限られている学習者の認知的容量の過負荷につながりかねない。なお、文字列に対する瞬時の反応を観察できる意味で興味深い。

(3) 作り、すぎたものが、ありますので、それを温め直して出します。

それでじよ、「情報」が生か、生かさ、生かされるのです。

⁵ 未知語意などの場合、「整理整頓、にかかる時間と労力」というように未知語を読み終えてから留まる、または長い文字列を一気に読み終えられないと気がつき一旦「休憩」する場合なども考えられる。

b. 読み上げ上のチャンキング

これは、単語の意味確認などの際に、対象者が基本単位の一部を単独要素（チャンク）として読み上げる場合である⁶。冒頭に挙げた「抜き出」もこれに当たる。

(4) 原文： …舌の肥えた常連には出せません。[物]
 А что такое 肥え? [「肥え」の意味は何ですか?]
 (5) 原文： …いいことなど、ひとつもないのです。[意]
 Что ж такое つもない... [「つもない」ってどういう意味なんだろう…]
 (6) 原文： これは非常に面倒くさいことです。[意]
 非常 есть? А 面倒 еще раз можно?
 [「非常」(のカードは)ありますか? 「面倒」も、もう一回お願いします。]

(4) のようなケースは他にも、一部の和語動詞に見られた（「物を増やしても」→「増や」、「寄りなさい」→「寄り」、「探し物をするとき」→「探し」、「抜き出して」→「抜き」各1名）。ただし、これは意味確認の際に辞書形の復元をせず、認知的リソースを節約するための方略とも捉えられ、必ずしも分節ができていないとは言えない。

一方で、(5) のケースは明らかに文字列の分節に失敗している例であり、ひらがなが続く場合に見られた (5.2 でも後述)。漢語の場合は品詞に関わらず、ほとんどが (6) と同じく、漢語の部分のみに目が行く傾向にあった。これらすべてが、特に辞書を調べるときに妨げになりかねないものである。

c. 翻訳における意味の区切り方

これは、翻訳の仕方から一つの要素の部分が別々の意味として認識されていることがわかる場合である。理解の問題に直接つながる現象であり、a や b を伴う場合も、そうでない場合もあった。

(7) 原文： はい、ステーキは、先程ミスで作りすぎたものがありますので、それを温め直して // 出します。
 ...приготовили стейк с оплошностью, и поэтому...подогрели его, исправили.
 [ステーキを作るときにミスを犯したので、温めることによって、それを直した。]
 (8) 原文： なぜなら、モノが増えていくほど、整理整頓にかかる時間と労力は増大して

⁶ 上記 a のポーズとの違いだが、a では区切られた部分の前後に読み上げが続いており「語頭」が特定できない上に、単なる淀みなのか、独立した単位として捉えられているのかについても判断しにくい。一方でチャンキングでは、単位の先頭も終わりも明らかであり、区切られた部分は（一時的だったとしても）単独要素として把握されていることがわかる。

// いくからです。

なぜ – это «почему», なら – это, я так понимаю, «тогда», тогда почему чем больше мы запоминаем...

「なぜ」は「どうして」、「なら」はたぶん「それなら」だから、「それならなぜ、記憶すればするほど…」]

以上の3種類の手がかりに基づき、分節問題の抽出を行った。なお、2で触れたように、母語話者分節については音律上の特徴からも判断できるとされており、日本語の場合はアクセント句などに基づき判断できるはずである。しかし、学習者は音律パターンとの繋がりが必ずしも確立しているわけではないこと (Yamashita & Ichikawa 2010)、また本研究の対象者はアクセント能力が不十分であると思われるため、今回は参考にしなかった。

5. 分節問題につながる要因

4.2で示した手がかりをもとに学習者の音読・翻訳のデータから分節問題パターンの抽出と整理を試みた。その結果、それにつながる要因として意味を担う部分にとらわれすぎてしまう傾向と、造語・文型パターンの誤認識の二つの問題が浮上した。前者については5.1で、後者については5.2で説明する。

5.1 意味へのこだわり

第二言語学習者は、インプットを処理するにあたり「意味」を引き出そうとする傾向が強く、文法的要素の処理(統語処理)より語彙処理を優先する (VanPatten 2002) のが普通である。これは、本研究の対象者の分節パターンにも表れている。

たとえば、和語動詞の場合、ほとんどの対象者は「古、古ぼけた」(5名)、「寄り、寄りなさい」(4名)、「作り、作りすぎた」(6名)、「忘/忘れ、忘れずに」(3名)というように、意味を担う部分を先に読み、基本単位全体を読みあげる箇所があった。4.2のbで触れた「肥え」(4名)と同じように、意味確認の際「勧めてくれた」「お勧めメニュー」では「勧め」(3名)、「迎えてくれた」では「迎え」(2名)などと、意味を担う部分のみを取り上げる対象者もいた。

一部、馴染みのある要素からなる複合的要素の場合はそれを分けて捉えるところも見られた。たとえば、「物持ちがいい」を「物、持ちがいい」(4名)、「仕入れた魚」を「しい、入れた、魚」(3名)と読みあげるように、前者では「物」、後者では「入れた」という既知要素を一旦個別単位として捉えていた。上記(8)の「なぜなら」もこれに当たる。

漢語を含む単位の場合は、意味確認の際、対象者全員漢語の部分のみを読み上げること

⁷ この対象者は「モノ」を「メモ」と読み間違えており、更に「メモ」を「メモリ」、つまり、「記憶」として解釈していた。

が多かった ((9) を参照)。4b の (6) もこれに当たる。

(9) 意味確認の際に読み上げられた単位の例

変質 (9名 ⁸)	原文: ワインは、一流銘柄ですが、保存が悪く <u>変質</u> しているので…
一種 (8名)	原文: <u>一種</u> の編集能力が求められるのです。
断言 (7名)	原文: これは <u>断言</u> してもいいのですが…
永遠 (7名)	原文: …「使う日」がやってくることは <u>永遠</u> にありません。
常連 (6名)	原文: …舌の肥えた <u>常連</u> には出せません。

対象者が調査者に尋ねるかわりに辞書を使った場合を想定すると、各辞書項目が漢語の部分のみになるため、当然のことなのかもしれない。しかし、実際の読みを見ていくと、意味のコアを担う漢語部分を把握できたからといって、基本単位全体が意味するところを簡単に算出できるわけではない様子がうかがえた。「断言する」「変質する」のような動詞なら漢語部分が動詞の意味を担うために動詞として把握しやすいが、名詞として捉えてしまえば、「非常」「永遠」と「に」との組み合わせから副詞的な意味を、「一種」と「の」の組み合わせから形容詞の意味を復元することは困難になり、その処理に余計な努力が注がれる。

(10) 原文: ただ、これは断言してもいいのですが、その「いつか使う日」がやってくることは、永遠にありません。(※対象者の母語データは紙幅の都合で省略)
「永遠」の意味がわかりません。＜単語カードを提示＞ ふむ。「だが、この日、これが使える日、えー、つまり、この、これが使える日までは永遠に長い時間が続くことはありません。つまり、いつかはやはり使えるのです。」

5.2 造語・文型パターンの誤認識

4.1で「基本単位」の構造を考える際、漢字がほとんどの場合語頭を指すといった潜在認識が学習者にあるのではないかと述べたが、本稿の対象者のデータにはそれを裏付ける誤分節パターンが見られた。

まず、次の例を見ていただきたい。ここの「ひと昔前なら」は一つの基本単位として捉えるべきだが、ひらがな表記が先頭に来ていることで、ポーズや助詞を挿入した者は8名と、二つの要素として捉えやすいようである。ひらがな表記の先頭部分が「人」と同音語であるところもまた、当該文の理解に余計な主体を持ち込み、文全体の誤解につながった

⁸ カッコ内の人数は全員意味の確認を行っている。つまり、たとえば「変質」の意味を確認したのは9名で、全員「変質する」「変質している」ではなく「変質」のみと尋ねていたことになる。

- (11) 原文： ひと昔前なら「物持ちがいい」 ことにも価値があったのですが…
 読み上げの例： 「ひと、昔前なら」(7名)「ひとは昔前なら」(1名)
 訳の例： 「昔の人々は必要なモノとそうでないモノを峻別していた」など(6名)

「内容部分」の途中で表記の切り替わりが起こる複合動詞も誤分節されがちだった。上記(7)の「温め直して出します」では「温め、直して出します」とポーズを置いた対象者は7名、「直して出します」とチャンキングした者は2名、(7)のように訳の中で「温かい」と「直す」を別々に捉えていた対象者は3名(数名は「温める」のみを取り上げ、または途中で訳を放棄していた)。一方で、「メニューを受け取って席に座ると…」といった箇所「受け取って」では「受け、取って」とポーズを置いたのは3名、また(1)の「抜き出して」では「抜き、出して」とポーズを置いたのは1名、「抜き」とチャンキングしたのは1名のみと、「温め直して」ほど多くなかった。これは、「受ける」と「取る」、また「抜く」と「出す」がそれぞれ担う意味が類似していることに関係している可能性がある。

基本単位の想定構造からすれば若干異質な「カタカナ+漢字」と言った単位にも、ポーズの起き方や訳から、表記が切り替わる箇所に区切りが置かれやすいことが分かる。

- (12) 原文： 特にビジネス書などは、必要な部分だ// けを抜き出してメモしておけば…
 読み上げの例： 「ビジネス、書などは」(4名)
 訳の例： 「ビジネスに関連する書類」など(2名)
 (13) 原文： 名刺にしても、携帯電話やパソコンのアドレス帳にデータを移せば…
 読み上げの例： 「パソコンのアドレス、帳に」(3名)
 訳の例： 「メールアドレスや電話番号を手帳に移せる」など(3名)

他にも、たとえば(14)のようなチャンキングが見られた。対象者に、なぜそのような区切り方をしたのかと尋ねると、「初めて見る言葉で、「い」がつく形容詞で副詞的な使い方をしてあるのかなと思いました」と答えており、「大きく」「面白く」と同じパターンとして捉えていた。「めんどく、くさい」と読み上げる対象者も1名いた。

- (14) 原文： 「面倒くさいから モノを捨てる」
 Ммм、めんどく... ага、«не хочется, неохота, лень». [んー、「めんどく」<単語カード提示>…は、「そんな気分じゃない、その気にならない、面倒くさい」ね。]

このパターンは特に、対象者が複数の語からなるひらがな文字列を区切ろうとするときに見られたものである。漢字などのような、意味に注目を向けてくれる手がかりがない場

合に 5.1 で説明した読み方から形式に目が行き、特定の品詞を見出そうとするのである。

- (15) 原文： あきこが店に入ると、シェフがみずから迎えてくれた。→みず+から (5名)
 A みず в этом случае? [ここでの「みず」というのは、「玄関」でしょうか。]
- (16) 原文： モノを増やしても、いいことなどひとつもないのです。
 → いいことな+と (5名) いいことな、いいことな、とひとつもないのです。
 → つも (ら) ない (1名) いいことなど、ひとつもらないのです。
 A нет [あつ、違う]、つもない。

他にも、「散らかしっぱなしにしておく」とから「しっぱい」や「ない」(「なし」)を、「料理のおいしさもさることながら」から動詞に類似した「もさる」「さもさる」を抜き出す対象者もいた。

6. 分節を助けるには

それでは、学習者の分節能力の形成を支援するためにどのようなことができるだろうか。まず、分節が適切に行われているデータの例を紹介し、次に指導への提案を行う。

筆者が採用し 4.2 で述べた分節問題の特定方法はあくまでも参考値であるために、分節問題を確固たる数値化し対象者を比較することは困難だが、多くの対象者が躓いた箇所の分節に成功した一部の対象者は、SPOT 成績がより高く、語彙力や文法知識がより優れていた。たとえ未習の文型を含むひらがな表記の長い文字列でも、既知の要素の認識がスムーズに起き、分節も適切であった。

- (17) 原文： 料理のおいしさもさることながら、正直なのがいいんだそうだ。
- ・成績上位者の翻訳 (平均成績 81.2%)
 さることながら – нуу、 ながら – это действие или же さる – это глагол、 さること – как форма существительного. Если бы был перевод さる, если можно?
 [「さることながら」、その一、「ながら」は動作かな、「さる」は動詞、「さること」は名詞化された形。「さる」の訳がほしいですね……。]
 - ・成績中位者の読み上げ (平均成績 63.3%)
 おいし、あー、んー、料理のおいしさもさることなら、ながら…おいしっさ、あー…さもさる……что такое さもさる? [「さもさる」はどういう意味ですか?]

また、5.2 で触れた、全ての対象者にとって未知だった「ひと昔前なら」の場合でも、過去の読みの経験を生かすことによって適切に分節できた対象者もいた。

(18) 成績上位者のインタビュー（平均成績 82.1%）

※紙面の都合上母語による部分は省く

[[ひと]を見て自動的に「人間」が思い浮かびますが、ここはひらがなで書かれているから、違うはずです。それなら「一晩中」＜中略＞、「一目ぼれ」とか思い出しますが、
「一」と書いてあるから、ここも「人間」ではありません。一つ、「昔」、合わせて「ちょっと昔」だから、「少し前まで」と訳してみたのです。]

このように、全ての語や文型を把握していなくても、既存言語知識の活性化ができれば、適切な分節につながる。

このように、困難な分節箇所の克服には日本語力、また読みの経験が少なからず影響している。もちろん、日本語力を全体として高めていき、読解経験を重ねることは分節の円滑化につながることは疑いないだろう。しかし、教師には学生の自発的な努力を促す以外なすすべはないのだろうか。読解指導として学習者のレベルに合った文章を読ませ、徐々に難易度を上げていくことが理想的だろうが、個人指導でもない限り、一人ひとりに合わせた題材を常に用意するのは非現実的なことである。

一つ考えられる工夫は、学習者が把握している造語パターンのレパートリーを増やすように心掛けることである。例(18)の対象者と同じように、成績のより低い対象者にも、「面倒くさい」を「酒臭い」と結び付ける者や「ちょうどいい」を「都合がいい」と結び付けて考える者がおり、これは成績上位者特有のストラテジーではないようである。「くさい」を導入するついでに「ケチくさい」「貧乏くさい」「面倒くさい」を提示して意味合いを説明し、宿題の文章に複合動詞が現れたら、それと同じ造語パターンのものを学習者に出し合ってもらおうといった一工夫を入れておけば、正しい言語形式の知識を活性化させるとともに、5.2で挙げたような誤認識を防ぐことにもなると思われる。

この発展として、意図的に未知の要素や慣れない表記を取り入れた文字列を基本単位に分けてもらい、その理由を話し合ってもらうような練習も考えられる。理解を目的としないため意味抽出へのこだわりを和らげて形式に目を向ける練習にもなり、それによって「文字列処理」の経験値も上がるだろう。

7. おわりに

読みにおいて文字列を適切かつ円滑に分節する能力は読みにかかる労力の節約につながり、スムーズな文章理解に不可欠なものである。本稿では、文章理解全体に関する研究の一部として、中級学習者の分節の際の問題に注目した。それを引き出す要因として、限られた言語知識の他、機能語を軽視した意味抽出へのこだわり、また造語・文型パターンの誤った認識という二つの現象を取り上げた。更に、分節を助けるものとして既知要素の活性化が効果的であることが示唆された。最後に、分節をよりスムーズにするために読解

指導に取り入れられる活動を提案した。

対象者が少なく一般化できず、また調査デザインも分節化に特化したものではないため、その意味での限界はある。しかし、日本語教育における分節の問題を扱う研究は管見の限り見当たらないことから、発展の可能性のある研究であると考えられる。今後の課題としては不適切な分節パターンの詳細な抽出と数値化、成功ストラテジーの記述、SPOTテストや筆記再生の成績との照合、そして文章理解への影響を明らかにすることを目指したい。

【参考文献】

小林典子・フォード丹羽順子・山元啓史 (1996) 「日本語能力の新しい測定法 SPOT」『世界の日本語教育』6号、201-218.

日本語読解学習支援システム リーディングチュウ太

<<http://language.tiu.ac.jp/>> 2014年5月25日参照

藤木大介 (2002) 「日本語文の読みにおける分節単位の検討」『広島大学心理学研究』第2号、21-27.

Bai X., Yan G., Zang C., Liversedge S.P., Rayner K. (2008) Reading Spaced and Unspaced Chinese Text: Evidence From Eye Movements. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 35(5), 1277-1287

Choi K., Ishihara H., Kanzaki K., Kim H., Pak S., Sun M. (2009) Word Segmentation Standard in Chinese, Japanese and Korean. *Proceedings of the 7th Workshop on Asian Language Resources, ACL-IJCNLP 2009*, 179-186

Kajii N., Nazir T. A., Osaka N. (2001) Eye Movement Control in Reading Unspaced Text: The Case of the Japanese Script. *Vision research*, 41, 2503-2510

Sainio M., Hyönä J., Bingushi K., Raymond B. (2007) The Role of Interword Spacing in Reading Japanese: An Eye Movement Study. *Vision Research*, 47, 2575-2584

Rayner K., Fischer M.H., Pollatsek A. (1998) Unspaced Text Interferes with Both Word Identification and Eye Movement Control. *Vision Research*, Vol. 38, No. 8, 1129-1144

VanPatten, B. (2002) Processing Instruction: An Update. *Language Learning*, 52, 755-803.

Yamashita J., Ichikawa S. (2010) Examining reading fluency in a foreign language: Effects of text segmentation on L2 readers. *Reading in a Foreign Language*. Vol. 22, No.2, 263-283

【課題文出典】

本田直之 (2009) 「面倒くさいから モノを捨てる」『面倒くさがりやのあなたがうまくいく 55の法則』大和書房

池田正信 (1992) 「正直者のレストラン」『ショートショート of the 広場 (4)』講談社文庫