

学位審査論文

中級日本語学習者の文章理解に見られる読み誤りの  
諸相

—ロシア語・ウクライナ語母語話者を対象に—

2016年10月  
一橋大学言語社会研究科  
博士後期課程  
LD112003

ポクロフスカ オーリガ  
**Pokrovska Olga**

# 目次

本稿の表記法 .....	vi
<b>第1章 序論 .....</b>	<b>1</b>
1.1. 本研究における読み誤りの定義、研究の前提と研究課題.....	2
1.2. 本論文の構成.....	3
<b>第2章 先行研究における読み誤り .....</b>	<b>5</b>
2.1. 母語話者の読み誤り .....	6
2.1.1. スピーチ・エラー研究における読み誤り：メーリンガーとフロイト.....	6
2.1.2. 読解教育の観点から見た母語話者の読み誤り .....	9
2.2. 第二言語学習者の読み誤り .....	11
2.3. 日本語学習者の読み誤り.....	13
2.4. 先行研究における読み誤りのまとめと本研究の位置づけ.....	15
<b>第3章 研究方法 .....</b>	<b>17</b>
3.1. 調査概要 .....	17
3.2. 中級日本語学習者を対象とした各調査.....	18
3.2.1. 対象者について.....	18
3.2.2. 対象者の日本語能力：SPOTテスト .....	18
3.2.3. 読解調査の手順.....	19
3.3. 母語話者を対象とした調査.....	21
<b>第4章 ウクライナという教育現場：言語事情、教育環境、日本語教育事情と展望.....</b>	<b>25</b>
4.1. ウクライナにおける公用語、母語と使用言語.....	25
4.1.1. ロシア語とウクライナ語の共存状況について .....	25
4.1.2. ロシア語とウクライナ語の相互理解可能性について .....	28
4.2. ウクライナにおける外国語教育.....	30
4.2.1. ウクライナの教育制度概要 .....	30
4.2.2. ウクライナにおける言語政策と外国語教育の位置づけ.....	30
4.3. ウクライナにおける日本語教育事情（大学主専攻を中心に） .....	32
4.3.1. 学習環境について .....	32
4.3.2. 主専攻学習者について.....	33
4.4. ウクライナにおける日本語教育の問題点とニーズ.....	35
4.4.1. 教師にまつわる問題：離職とキャリア形成の困難さ.....	35

4.4.2.	リソースにまつわる問題：カリキュラム、教材と資料.....	35
4.4.3.	現在のニーズと読解指導の問題.....	37
4.5.	ウクライナの日本語教育における読解指導の現状.....	38
4.5.1.	ウクライナの主専攻日本語学習者の読解に対する認識.....	39
4.5.2.	ウクライナにおける読解指導の状況.....	41
4.6.	ウクライナという教育現場：本研究発展の可能性.....	42
<b>第5章</b>	<b>文字認識レベルにおける読み誤り：語彙活性化のきっかけとカタカナの問題</b> .....	<b>45</b>
5.1.	文字列の読み誤りの抽出手続き.....	46
5.2.	誤りのタイプ別分類.....	48
5.2.1.	誤りのタイプ別分類の概要.....	48
5.2.2.	誤りのタイプ別分類から見えるもの：音形による単語アクセス.....	50
5.3.	原文項目の表記別分類.....	51
5.3.1.	表記別分類の概要.....	51
5.3.2.	漢字、ルビ、ひらがなの読み誤り.....	53
5.3.3.	カタカナの問題.....	54
5.4.	音読における読み誤り：本章のまとめと今後の課題.....	56
<b>第6章</b>	<b>文字列処理における誤り：分節上の問題</b> .....	<b>57</b>
6.1.	文字列の分節に関する先行研究の見解.....	57
6.2.	分節問題の特定方法.....	59
6.2.1.	分節単位および分節の問題が生じうる箇所.....	59
6.2.2.	分節の問題を特定するための手がかり.....	59
6.3.	分節問題につながる要因.....	61
6.3.1.	意味へのこだわり.....	61
6.3.2.	造語・文型パターンの誤認識.....	63
6.4.	分節を助けるには.....	64
6.5.	分節における問題：本章のまとめと今後の課題.....	66
<b>第7章</b>	<b>語彙レベルにおける読み誤り：</b>	
	<b>キーワードの読み誤りが文章理解に及ぼす影響</b> .....	<b>67</b>
7.1.	読みにおける語彙の役割と語彙から派生する読み誤り.....	67
7.1.1.	語そのものの読み誤り.....	67
7.1.2.	語の読み誤りから派生する読み誤り.....	68
7.2.	対象者らの語彙に対する認識について.....	69
7.3.	キーワードの読み誤りとその影響範囲：モノとメモ.....	73

7.3.1. 「モノ」と「メモ」：読み誤りの発生と維持 .....	73
7.3.2. キーワードの読み誤りとその影響範囲：U09の場合 .....	75
7.4. 語彙レベルにおける読み誤り：本章のまとめと今後の課題 .....	79
<b>第8章 文法レベルにおける読み誤り：「語り手」を示す一人称の省略復元プロセス</b> .....	<b>81</b>
8.1. 文法レベルにおける読み誤りとは .....	81
8.2. 一人称動作主の読み取りに関する先行研究 .....	83
8.3. 分析の前提：課題文1における一人称省略と想定省略 .....	83
8.4. 「モノを捨てる」語り手の読み取り方：分析と考察 .....	86
8.4.1. 一人称省略の復元に関わる読み .....	86
8.4.2. 一人称の想定省略に関わる読み .....	89
8.5. 母語話者の評価インタビューからの示唆 .....	92
8.6. 文法レベルにおける読み誤り：本章のまとめと今後の課題 .....	94
8.6.1. 本章のまとめ .....	94
8.6.2. 今後の課題 .....	95
<b>第9章 談話のレベルにおける読み誤り：</b>	
<b>接続表現が表す論理関係を読み取る際の問題</b> .....	<b>96</b>
9.1. 読解における接続表現の役割 .....	97
9.2. 分析の対象 .....	99
9.3. 対象者の読みにおける接続表現 .....	102
9.3.1. グループ①：処理を困難にする要因が少ない接続表現 .....	102
9.3.2. グループ②：前後の内容理解の影響が大きい接続表現 .....	103
9.3.3. グループ③：処理しにくく、論理関係が複雑な接続表現 .....	106
9.4. 談話レベルにおける読み誤り：本章のまとめと今後の課題 .....	110
9.4.1. 本章のまとめ .....	110
9.4.2. 今後の課題 .....	112
<b>第10章 総合考察</b> .....	<b>113</b>
10.1. 本研究の結論 .....	113
10.2. 残された課題 .....	117
10.2.1. ローカルな課題：データの発展性 .....	117
10.2.2. グローバルな課題：本研究の限界 .....	118
10.3. 最後に：読み誤りを研究すること .....	119
<b>本論文のもとになった既発表論文</b> .....	<b>121</b>

<b>参考資料</b> .....	<b>123</b>
資料① 課題文 1 のシート（現物） .....	123
資料② 課題文 2 のシート（現物） .....	124
資料③ 課題文 1（分析用文番号つき） .....	125
資料④ 課題文 2（分析用文番号つき） .....	125
資料⑤ 課題文 1 の筆記再生（和訳） .....	126
資料⑥ 課題文 2 の筆記再生（和訳） .....	130
資料⑦ ウクライナにおける少数言語教育事情 .....	135
資料⑧ 文字列の読み誤りの詳細（第 5 章） .....	136
資料⑨ 課題文 1 におけるキーワード「モノ」の位置（第 7 章） .....	142
資料⑩ 課題文 1 における分析対象の接続表現（第 9 章） .....	143
<b>参考文献</b> .....	<b>144</b>

## 本稿の表記法

本論文では、データ提示の際など、特別言及がない限り下記の表記法に基づいて記述する。

### データのコード

U09	調査対象者の番号	
文2	課題文の中のセンテンス	(巻末の参考資料③と④に基づく)
[モノ]	課題文1「面倒くさい モノを捨てる」	(第3章「研究方法」で詳述)
[正直]	課題文2「正直者のレストラン」	(第3章「研究方法」で詳述)
訳)	口頭翻訳のデータ	(第3章「研究方法」で詳述)
筆)	筆記再生のデータ	(第3章「研究方法」で詳述)
イ)	フォローアップインタビューのデータ	(第3章「研究方法」で詳述)

### データの書式

普通体字	対象者の母語による発言の和訳、日本語母語話者の日本語による発言 ※第5章の一部のみ [斜体] で示す
[太字]	対象者の発話における日本語の読み上げ→ 例：Хотя красный же 赤い... → 赤色は [あかい] のに。
キリル文字	対象者の母語による発言の原文 (原語での内容も確認可能にする際など)
… ……	ポーズ
<中略>	一部のデータ省略
<行動>	調査者・対象者の行動 (<カード提示>など)
[主語]	補足
— (と)	読み上げの際に一部の要素が欠落している箇所と欠落した原文の要素

## 第1章 序論

筆者の本棚には『節約のおかず—簡単おいしい 181 レシピ』（有元葉子他著、扶桑社）という本がある。これは 2001 年、当時は日本語学習歴 7 年目で初めて来日したときに、和食を手がけてみたく、古本屋の 100 円コーナーで購入したものだが、同じ値段で並ぶ多くの料理本の中からこの一冊を購入する決め手となったのは、魅力的に感じたタイトルだった。『季節のおかず』だと思ったのである。数年後に「節約」という言葉を学んでも自分の勘違いには気づかず、日本語教師になり授業で和食の話をしようとして注意深くこの本を眺めていたときに初めて気づいたのである。

一つひとつの読み誤りには、「生じる原因」と「及ぼす影響範囲」とがあると考えられる。冒頭に挙げたものは、当時の筆者の乏しかった語彙力で説明できるが、語彙力が著しく伸びた 2016 年現在の筆者が同じ読み誤りを犯さないかといえば、必ずしもそうでもなさそうである。つい先日、インターネット閲覧時に「ミシェル・オバマが大阪で演説した？」との疑問が沸き、読み直すと、「ミシェル・オバマのスピーチが大反響で注目を集めている」とのことであった。今でも「トレイ」が「トイレ」に、「言葉選び」が「言葉遊び」に、「土竜の唄」が「土竜の嘘」に見えたりする。この一連の読み誤りは、形の類似性やメンタルレキシコン（心的辞書）におけるアクセスのしやすさに関係しているのだろう。

影響範囲に関して言うと、たとえば『節約のおかず』が『季節のおかず』として捉えられたとしても各レシピの理解にはおそらく支障が生じない。しかし少し掘り下げてみると、ツナ缶の登場する頻度や大根やカブの葉っぱを取っておき菜飯にするなどの節約技は、『季節のおかず』という和食の本である前提で見ていると、和食をはじめ日本文化のイメージに本来そこにはない意味合いをもたらす可能性もある。このように一つの読み誤りの影響が本のタイトルの範囲をはるかに超える可能性を秘めている。

このような読み誤りは、語学教師が常日頃直面するものであるが、研究においては注目を浴びることが少ない。学習者の言語コーパスの開発により多量の誤用データが入手可能になったこともあり<sup>1</sup>、アウトプットにおける誤用に対する関心は依然として高い。これは、学習者の誤用が誤解を与えたり相手の感情を害する可能性があり（野田 2005）、直接コミュニケーションに害をきたす恐れがあるほか、何よりも、その場で確認できるものであるためだと思われる。他方で読み誤りは、音読上の誤りは別として、多くの場合は読み手の内省に留まり、捕捉が困難である。たとえ読解テストの設問から読み誤りがあったことを確認できたとしても、読みの課程を直接見ていなければ、その原因にたどり着くのも容易ではない。

そこで本研究では、日本語を外国語として学ぶ学習者の読み誤りがいかに生じ、どこま

<sup>1</sup> 日本語教育で公開されているものだけでも、タグつき KY コーパスや学習者作文コーパス「なたね」は誤用タグを付与しており、またウェブ公開されている寺村秀夫の誤用例集（寺村 1990）や公開版のオンライン日本語誤用辞典など、最初から誤用のデータ提供を主目的とするデータベースもある。近年は誤用タグの自動付与に向けた研究も進んでいる（大山他 2016）。

で影響範囲を及ぼすかを質的に調べることを目的とする。まず、1.1 で本研究における読み誤りの定義と研究課題を提示したあと、1.2 で本論文の構成を示す。

## 1.1. 本研究における読み誤りの定義、研究の前提と研究課題

本研究が読み誤りと称している現象は他にも「誤読」「読み間違い」「誤った解釈」「不適切な捉え方」などと称されることがあるが、ここでは野田 (2014) の元となった藤井他 (2012) に倣って「読み誤り」と呼ぶこととする。本研究が考える読み誤りとは、「文章情報とずれている解釈」を指す。なお、文章には複数の解釈がありえることを認めつつ、Kang (1994) が指摘しているように、「特定の解釈や推論と矛盾する文章情報がない場合のみ、その特定の解釈が妥当と認められるべき」である<sup>2</sup>と見え、正しい理解とは何かに関する考察は行わない。

読み誤りを研究するにあたり、下記(1)～(4)の考え方を前提とする。なおこれらは、第2章で概観する先行研究の成果に基づくものである。

- (1) 読み誤りは自然なものであり、その性質と飛躍の度合いには差こそあれ、母語話者や上級学習者にも見られるものである。
- (2) 中級学習者は上級学習者に比べて読み誤りが多く、多様である。
- (3) 読み誤りは、複数の要因が作用した結果により生じるものである。
- (4) 誤用しやすい言語項目があるのと同じように、特定の言語話者にとって特定の第二言語の読み誤りやすい項目が存在し、読み誤りの「きっかけ」となりうる。

この前提に基づき、本研究では次の2点を研究課題とする。これらを追及する際には誤りの部分のみに注目するのではなく、必要に応じて適切な理解にも言及する。

- 課題1 ロシア語・ウクライナ語を母語とする中級日本語学習者の言語処理過程において読み誤りのきっかけとなりやすい要素を明らかにすること
- 課題2 対象者の読みにおける読み誤りが生じる過程を詳細に記述することにより、言語処理の段階と的外れな解釈の間にどのような飛躍がなされるのかを可視化すること

本研究はウクライナの大学で日本語を主専攻として学ぶロシア語・ウクライナ語母語話者を対象者としているが、これには次の(5)から(7)の理由がある。

- (5) 筆者がウクライナの大学で読解指導を行う際に学習者の読み誤りに興味を持ち研究

<sup>2</sup> “...these different interpretations should be seen as valid only if there is also not information in the text that is clearly inconsistent with different interpretations and inferences.” (Kang 1994: 9)



の必要を感じたこと<sup>3</sup>

- (6) 筆者のネットワークを活かして調査協力者の確保などが比較的容易だったこと
- (7) 通訳を介することなく対象者の母語・使用言語<sup>4</sup>で調査が可能だったこと

以上、本研究の前提と目指す課題について述べた。次の1.2では、本論文の構成を示す。

## 1.2. 本論文の構成

本研究は、読解調査を中心とした質的なものである。具体的には、ウクライナで日本語を主専攻として学ぶ大学生（ロシア語・ウクライナ語母語話者）の読解過程を質的に分析し、読み誤りとそのきっかけとなりうる言語処理の問題を論じている。それを論文にまとめるにあたり、下記の10章構成にした。第1章から第4章までは研究の前提について、第5章から第9章までは具体的な研究結果について述べ、最後の第10章では総合的な考察を行う。

本章、すなわち第1章では、本研究の位置づけと前提とする考え方、そして研究課題を示した。

第2章では、読み誤りに言及している研究を概観する。研究史としてではなく、概観に留めているのは、読み誤りが体系的に研究されておらず、分野として確立していないためである。一方で、読み誤りについて既に明確になっている事実もあり、本研究の研究課題の妥当性を示すためにもそれを示す必要がある。

第3章では、本研究が採用した研究方法、具体的には対象者や調査手続きなどについて述べる。

第4章では、ウクライナという教育現場について紹介する。具体的には、ウクライナにおける言語事情、外国語教育事情と日本語教育事情、そして日本語読解指導事情について述べる。読み誤りそのものには直接関わらない内容だが、本研究が対象とするロシア語・ウクライナ語母語話者の背景を把握する助けとなる。

次の5つの章は、読み誤りを誘発しうる要素のレベル別に、文字、文字列、語、文法、談話というふうに、ボトムアップ的に分けてある。第5章と第6章は直接理解に影響しないが、読みを困難にするものを取り上げ、第7章から第9章までは誤った理解につながる諸問題を扱っている。

第5章では、文字処理段階における諸問題、文字の誤読やそれに伴う単語活性化の特徴などについて論じる。

第6章では、文字列処理の段階で見られる分節の問題について論じる。これは分かれ書きをしない日本語を読む際には必ず直面するものである。

第7章では、単語レベルにおける読み誤りについて、キーワードの読み誤りとそれが与

<sup>3</sup> 具体的なニーズについては第4章で述べる。

<sup>4</sup> 対象者の母語と使用言語については第4章にて述べる。

える影響の範囲を例に論じる。

第8章では、文法レベルにおける読み誤りについて、一人称動作主とその省略復元を例に論じる。

第9章では、談話レベルにおける読み誤りについて、文間関係を示す接続表現の読み誤りを例に論じる。

最後の第10章では、本研究のまとめを行い、残された課題と限界について述べる。

以上、本論文の構成である。

## 第2章 先行研究における読み誤り

本章では、読み誤りに関する研究の概観を行う。全体として、読み誤りを中心とした研究は、管見の限りほとんど見られない。

まず、読み誤りは読みに「付き物」でありつつも「副産物」でもあり、それを観察し一般化できる結論を出すだけの量を人工的に誘発することが困難である。また、読み誤りの分類の難しさも、そうした研究の少ない要因であると言えよう。誤用分析のパイオニアであるコーダーは、誤用分析がアウトプットを主な対象にしている原因について、読み誤りの原因を特定の要素に結びつけることが非常に困難である (Corder, 1974)<sup>5</sup>と述べている。上級日本語学習者の読みにおける読み誤りに注目している藤井他 (2012) が読み誤りの発生レベルを語・文・文章の3つに分けつつも、読み誤りが複合的な要因によって生じることを認め、分類が便宜的なものであると述べている。例えば天満 (1989) は、英語学習者が読み誤る点について下記の15項目を挙げている。これらの項目は確かに外国語における読みでは問題になりうるが、全15項目が対等なものではない。

1. 語の意味の単純な取り違い
2. 文法に関する不注意
3. 不適當な予測
4. 読み込みすぎ。テキストに明示的あるいは暗示的に述べられているもの以上のことまで飛躍して解釈すること。
5. 推測が偏りすぎる。
6. テキストの状況、雰囲気、人物のもつ感情などを実感できない。
7. 地のままの文、くだけた表現が理解できない。
8. 比喩的表現の意味の取り違い。
9. 論理的な関係の把握ができない。
10. 個々の語にこだわりすぎて、あるいは、各語に同じ重点を置きすぎて時間を取り、結局全体としての意味把握ができない。
11. 主題とそれを支える部分との識別ができない。
12. 新・旧情報の区別がわからない。
13. 背景知識の不足のため、話のポイントがつかめない。
14. 長文の場合、各パラグラフ間の論理的関係の把握、保持ができない。
15. 全体として作者の意図するところがかめない。(pp.199-200)

例えば言語面にかかわるもの(1、2、7、場合によっては8と9)、背景知識の有無やそ

<sup>5</sup> “it is very difficult to assign the cause of comprehension errors to an inadequate knowledge of a particular syntactical element...” (Corder 1974: 25)

の活用方法にかかわるもの(3~5、場合によっては8)、想像力にかかわるもの(6)、ワーキングメモリの容量にかかわるもの(10や14)、情報の区別能力にかかわるもの(11、12や15)などと大まかに分類できる。また、言語面のものがワーキングメモリにかかわるもの原因となるなど、これらはお互い絡み合っているものでもある。更に、例えば1の「語の意味の取り違え」というのは文字の読み間違いから来るもの、語彙知識の誤定着から来るもの、多義語の不適切な意味選択から来るもの、不適切な推論から来るものなどが考えられ、一つひとつの項目自体が複数の次元を持っていると考えられる。4、6、8、11、13~15に関しては母語話者にもありそうなものであり、母語・非母語の対立を超越した一般読解スキルの発達レベルも関与する。

このように現象として複雑な読み誤りだが、読みのあらゆる側面を研究した文献において、それに関する言及は散見される。以下では母語話者、第二言語学習者、そして日本語学習者の読みにおける読み誤りについて述べている研究をまとめる。

## 2.1. 母語話者の読み誤り

当然だが、読み誤りは学習者に限ったものではない。活字マスメディアの理解について調べている Jacoby & Hoyer (1987) では、雑誌の文章の理解を正誤式クイズによって調べた結果、正解率は63.1%、回答回避率(「わからない」)は15.5%、そして誤答率は21.4%であり、全問正解だった対象者は、1347名中3名(0.2%)のみだった。この結果から、成人母語話者の読みには「誤った理解」(miscomprehension)が少なからず起こることは明らかである。また、作文の研究だが、16名の日本語母語話者に2種類の文章を読ませ、要約を書かせた邑本(1992)では、対象者が要約において誤った情報を書いていた。各対象者は、片方の文章は本文を確認しながら(テキスト参照型)、片方は本文を見ないで(記憶参照型)、という2つの条件下で要約を書いたが、前者の条件では4名、後者では9名と半分以上の対象者が「誤りアイデアユニット」を再生していた。文章を見ないで書いた場合、見て書いた場合に比べて誤りは優位に多かったが、目の前に文章があっても誤ることがあるようである。

### 2.1.1. スピーチ・エラー研究における読み誤り：メーリンガーとフロイト

母語話者の読み誤りを主対象としていないが、実に100年以上も前に読み誤りに言及している研究がある。話者の意図と異なる発言などの、「読み誤り」と言おうとして「読みまやまり」と言ってしまうような「スピーチ・エラー<sup>6</sup>」研究の元となった研究である。スピーチ・エラーの研究は特に1970年代に注目を浴び、言語運用の面における「躓き」から言語の音素認識、心的辞書や心的文法のあり方を見、更には言語産出モデル構築や検証

<sup>6</sup> 言語運営における「うっかりミス」(speech errors, lapses, slips of tongue, ear and pen など)。日本でスピーチ・エラーの研究を行っている寺尾(2002)などではアウトプットのエラーが主となっているため日本語で「言い間違い」と称しているが、メーリンガーやフロイトなどは「読み違い」、「書き違い」や「聞き違い」なども取り上げているため、総じてスピーチ・エラーと称する。

の材料として用いる分野だが (Fromkin 1973 など)、その起源とされているのは 1895 年、オーストリアの Rudolf Meringer と Carl Mayer の共著として出版された『言い違いと読み違い<sup>7</sup>』(*Versprechen und Verlesen*, Meringer & Mayer 1895) である。これには、数千の言い違い、読み違い、聞き違いと書き違いが収められている<sup>8</sup>。主著者のメーリンガーが、気づくすべての間違いを漏れなく記録し、状況が許す限り話者の背景や考えていることなども書きとめた。十数年後にメーリンガーは、より詳細な分類と分析を取り入れた *Aus dem Leben der Sprache* (Meringer 1908) を発表している。メーリンガーは初めてスピーチ・エラーの高い規則性を指摘した<sup>9</sup>。彼の徹底したアプローチのおかげで、そのデータが 70 年代以降もスピーチ・エラー分析の研究で取り上げられている (Fromkin 1973, Celce-Murcia, 1973, Butterworth, 1982 など)。

意図する発話そのものの以外の、テキスト外にある誤りのソースとして、メーリンガーらは「浮遊する語」(Wortvaganten もしくは *schwebende Wortbilder*<sup>10</sup>) のコンセプトを取り入れている。これは、話者を取り巻く状況に関連する「言葉」が常に意識の中にあり、発話するために活性化した語との類似性などから呼び出され、言い誤りを誘発する (Levelt 2012: 160)、というものである。

第 5 章でも言及するが、メーリンガーらのコーパスには数百例の読み誤りが含まれている。メーリンガーの内省による数例の「黙読時の読み違い」以外は、すべて音読におけるものである。著者らの結論によれば、読み違いは基本的に言い違いと同じ法則に従うが、語の代用においては、文字の類似性から起こりやすい点では、形の類似性と意味に基づいて生じる言い違いとは異なる (Meringer & Mayer 1895: 129)。

読み違いにおける「浮遊する語」の例として、ヘンリック・イブセンの『王位請求者たち』の音読における例が挙げられている (Meringer 1908: 134)。「木々は年に二度実を結び、鳥は年に二度 [brüten] 卵をかえす」という部分を読み上げる際に、読み手が「鳥は年に二度 [blüten] 花を咲かせる」と読み間違えていた。読み手は木々の話から植物の話になるだろうと予測し、語の類似性から連想した話題に合った語を挿入してしまったと、著者が分析している。読解の観点からは、一語の読み誤りに現れた「文脈の活性化」として見ることができよう。

<sup>7</sup> 序論で述べたように、本研究では「読み誤り」に統一しているが、後述するフロイト (1924) の和訳では、メーリンガーらを引用している部分も含め、「言い違い」「読み違い」「聞き違い」などと訳されているため、本章ではこの形式を合わせて用いる。

<sup>8</sup> Fromkin (1973) によるとこれは 8000 例を含んでいるが、1908 年に発表された *Aus Leben Dem Sprache* と合わせて 2500 例である、と推定している文献もある (Levelt 2012)。

<sup>9</sup> 「言い間違いにおいては偶然性のかげらもない。間違いは規則に従う」 (Meringer 1908: 3)

<sup>10</sup>フロイトがメーリンガーを引用している和訳を挙げておく (下線は筆者による)。「置き換えにおいても混淆の場合と同様に「浮遊性」ないし「浮動性」の言語像が大きな役割を果たしている。のみならず、その度合いははるかに大きいようである。それらの言語像は、たとえ意識の閾下ではあっても作用を及ぼしうるほどに近いところに位置し、話そうとする語やその複合体が似ているとそれに引き寄せられ、脱線を引き起こしたり、言葉の連なりの進行と交差して、それを妨げたりすることになる。「浮遊性」ないし「浮動性」の言語像は、先にも述べたように、直前に経過した言語過程が後に尾を引いたもの (残響) であることが多い。」(フロイト 1924 : 68、Meringer & Mayer 1985 では p.73)

メーリンガーの1895年の著書に言及している研究では、フロイトの『日常生活の精神病理学に向けて』<sup>11</sup>がある<sup>12</sup>。1901年初版の著書でフロイトは、メーリンガーの提示する例を引用しつつ、「浮遊する語」（浮遊性・浮動性のある言語像）に注目し、ほとんどの誤りが発話の外にある抑えられた思いや意図に由来すると主張している<sup>13</sup>。

フロイトの同著には数十例の読み誤りも挙げられている。メーリンガーらの音読のものとは異なり、これらは主に内省による黙読時の読み誤りとして興味をそそる。ほとんどの例は、読み間違えた人物が思い悩んでいた、あるいは関心を持っていた複数の事柄が合わさって引き出したものとして説明されている。「…圧倒的多数の事例にあっては、読み手のほうに心の用意があり、それが元の文を変え、読み手が期待したり頭から離れないでいるものをその文の中に読み込むのである。読み違いが起こるのに、文そのものの側の条件としては、語形がどこか似ているといったことだけで十分で、あとは読み手がその似ているところを自分の思う形に変えていけばよいのである」。(p.139)

一つの例を挙げておく(例3, p.135)。知り合いのW.M.博士が難病で医者に見離された、との手紙を受け取ったフロイトが、*der arme Dr. W.M.* (気の毒なW.M.博士)と書いてあったにもかかわらず*die arme Wilhelm M.* (気の毒なウィルヘルムM.夫人)と読み誤り、W.M.博士の奥さんが死を迎えようとしていると誤解してしまう。その旨を自分の妻に伝えようとしたところ、フロイト夫人に誤解を指摘され、自分の誤りに気づく。読み誤りは、W.M.博士と同じ病状を持ったまた別の友人のことが気にかかっていたことであるとフロイトが分析している。臨終が迫っているのは博士本人ではなく博士夫人の方なのであれば、博士本人と同じ病状を持つ知り合いの心配をしなくて済む。しかし、*der* という男性「冠詞、形容詞と名詞の間に博士[Dr.]という称号が入っていることからしても、これが夫人のことを指しているはずだ、などと読むのは無理である。そこで、この称号は読み飛ばされてしまった」。フロイトはこれを、「読む者の側の心の用意よりも、元の文が果たす役割のほうが大きいような事例」として捉えており、「気まずい知らせや無理な要求といった、読み手を反発させて防衛的な気持ちを蠢かせるようなもの」を、自分の信じたい方向に読み間違える類に入れていく。

メーリンガーのいう読み誤りは、単位が単音や音節、最大でも語レベルのものであり、音読において生じるものであるため、母語話者であれば気づきやすく、理解への障害を来

<sup>11</sup> *Zur Psychopathologie des Alltagslebens* のこと。最初の言及は1901年度に出版された初版に含まれているが、フロイトの同著はその後複数回改定されている。本稿では1924年版の和訳(高田珠樹)を掲載した岩波書店の『フロイト全集(第7巻)』から引用する。

<sup>12</sup> メーリンガーは*Aus dem Leben der Sprache* (Meringer 1908) でフロイトの研究に言及しており、批判的である。

<sup>13</sup> 「私が自ら集めた言い違いの例の中で、ヴントが「音接触作用」と呼ぶものだけによって、語りの障害が引き起こされたと見なさねばならないようなものはまずない。ほとんどいずれについても、そのほかに、意図した語りの外部の何かから来る妨害的な影響が見出される。そしてこの妨害要因は、これまで無意識なままであったのが言い違いを通して顔を覗かせたとはいえ、大概是詳細な分析によって初めて意識へともたらされうる個別の想念であるか、あるいはその語り全体に逆らおうとする一般的な心的要因であるか、そのどちらかである。」(フロイト1924: 74)

たすというより、「花を咲かせる鳥」の例のようにむしろ、読み手の意識が文字情報に対してどのように反応して動いているのかを示す表象として捉えることができよう。一方でフロイトのいう読み誤りは、読み手自身が違和感を覚え気づく場合もあれば、W.M.博士の例のように、第三者に指摘されるまでは自らの誤解には気づかない場合ともあり、理解の阻害につながるものとして捉えることができよう。

### 2.1.2. 読解教育の観点から見た母語話者の読み誤り

母語話者の読み誤りに関する言及があるものには「推論」、「背景知識」(Neuman 1989、Phillips 1987、Lipson 1984、Kang 1994)、「文脈」(西林 2005)、「信念」(工藤 1997)などのトップダウン的要素が読みにおいて果たす役割を主対象としたものがあり、各々への過剰な依存が読み誤りの原因として挙げられている。

Phillips (1987)、Neuman (1989)、Lipson (1984) は子どもを対象としたものである<sup>14</sup>。これらの研究では、特に読解力の低い読み手の場合、文章内容と矛盾している不適切な背景知識が読み誤りを引き起こす要因とされている。誤った初期解釈が文章情報とぶつかった際、再検討されることなく後続内容に持ち込まれ、新たな読み誤りを誘発するようである。

Phillips (1987) は 80 名の 6 年生の読みにおける背景知識の影響と推論のありかたを調べている。対象者らは馴染みのある内容の文章 3 種類、または馴染みのない内容の文章 3 種類を読み、1~3 センテンスおきに思考過程の口頭報告を求められた<sup>15</sup>。著者が対象者らの口頭報告から、成人が文章の心的表象 (models of the text) を精緻化し自分の解釈を修正するのに用いる 5 つの問題解決ストラテジー<sup>16</sup>の抽出を試みたところ、成人には見られない推論ストラテジーを発見している。そのうち、(誤った)初期の解釈を修正せず、その解釈に合うように後続内容の解釈を合わせていく行為が見られた。著者は、成人の読み手に比べて子どもがスピーディにアクセスできる情報が少ないことから、自らの解釈の矛盾に気づき、それを疑うのは成人よりも遅い段階であると分析している。

Neuman (1989) は 42 名の 5 年生に 2 つのサスペンスストーリー<sup>17</sup>を読ませ、学力テストにおいて読解力の高い者と低い者と認められた対象者の推論ストラテジー使用を調べている。その中で対象者の読み誤りを分析した結果、読解力の低い者が有意に多くの読み誤りをしており、その際には(1)「背景知識への過依存」(2)「短期記憶への過依存」(3)「文章情報の整理スキル不足」の 3 つが困難点となっていた。具体的には、(1)は文章情報と矛盾していても勘や既有知識を採用して読み飛ばしや誤解釈をする現象、(2)は特定の語句や出来事に関連させることなく、その個々の解読に焦点を当てる現象、そして(3)は次々とインプットされる情報を順序だって関連付けることができず、誤った結論に至る現象である。この中で(1)の「背景知識への過依存」がもっとも多く、また大規模の読み誤りを誘発したと述べられている。読み進めるにつれてつじつまが合わなくなっていくと、読解力の低

<sup>14</sup> すべてが英語母語話者を対象としている。

<sup>15</sup> 各文章は 5 つの意味のまとまった goal structure からなっており、各 goal structure を読み終わった後に考えたことを話すように指示されていた

<sup>16</sup> Collins, Brown, & Larkin (1980) に基づく。

<sup>17</sup> 各 6 つのエピソードからなるもの。

い対象者が文章全体の一貫性を求めるよりも短期記憶に頼り、短いスパンでのつじつま合わせをし、新たな読み誤りを起こしていた。

Lipson (1994) は同じ著者が文化的背景知識と読解能力の関係について調べた2つの実験をまとめたものである。一つは28名の3年生（読解力の低い者と中位の者）に、背景知識の度合いが異なる8種類の文章を読ませ、内容理解テストと内容の口頭再生を指示したものである。調査の結果、対象者は読解力にかかわらず文章情報よりも自分の背景知識を優先していた。内容理解テストの際に背景知識に基づいて回答し、背景知識の持っていない部分のみについて文章を参照していたほどである。そのため、文章のテーマについて背景知識を有しないほうが、文章とは異なる背景知識を持つよりも正しい理解につながっていた。

もう一つの実験の対象者は、32名の4～6年生（読解力が中の上）、ユダヤ教の学校に所属する者とカトリックスクールに通う者半数ずつであった。対象者は、カトリック、ユダヤ教に関連した文章、そして日本の海女をテーマにした宗教的にニュートラルな文章の合計3つを読み、筆記再生をして内容理解を確認する質問に答えた。結果として、宗教的にニュートラルな文章の理解がより正確であり、自分の宗教的背景と違うテーマの文章においては読み誤りが見られた。

特に明示的知識としてある「信念」に影響される読み誤りは、年少者に限ったことではない。工藤 (1993) は「ヒマワリの花は太陽の動きを追って回る」という誤った知識（回転説）を持った保母専門学校1年生26名に、ヒマワリの花は東を向いたまま動かないことを報告している科学読み物を読ませた。その結果、要約課題においては7名（27%）、応用課題においては14名（54%）の対象者が「回転説誤読」をしていた。工藤 (1997) はこれを「信念依存型誤読」と呼んでいる。

日本語母語話者の文章理解に関して調べている西林 (2005) は、子どもが多くする読み誤りは、大学生にも少なからず見られる事実を指摘しており、88名の大学生に小学校6年用の国語テキストの長文を読ませ、読後内容について確認する質問に答えさせた結果、質問によっては高い誤答率が見られた旨報告している。主な理由は、対象者が文章の「雰囲気」に惑わされ、「部分が読み飛ばされて、しっかりした意味が引き出されて」いないことにあると述べている。特に、読み手が作り出している文脈の「浸入」や「ステレオタイプのスキーマ」が誤った理解を生み出すと分析している。前者は、例えば部分の記述が新鮮に感じられず読み手が文章について持ったイメージにはまっているように見えるときは読み飛ばしされやすく、「ああ、あれだな」と「文脈に適合する都合の良い意味を、部分に与えてしまう」読み方である (p.128)。その例として、文章の結論から逸脱した部分を、読み終わった後に結論に合わせて想起される現象などが挙げられている<sup>18</sup>。後者の「ステレオタイプスキーマ」に惑わされる読みは、「文章にそれらしい記述があると、そこにかかるとか当てはまりそうな、時代にマッチし、通りのよさそうなスキーマが誘発され、読

<sup>18</sup> 例えば、ネズミを食べようとした猫が、ネズミたちの無邪気な行動に戸惑い、長時間行動を共にすることになった結果ネズミを食べ損ねる話を、「猫は最初から食べるつもりはなかった」と捉えてしまう読み方。



み手がそれらのスキーマを使って、部分を読み飛ばし、都合のよい意味を」引き出す読み方などである (p.159)。

これらの研究からは、母語話者には読み誤りが存在し、その原因としては、「文章内容と矛盾した背景知識や信念」「文脈の一貫性や自分のスキーマとの一致を求めるための細部の読み飛ばし」といったトップダウン的アプローチや、「誤った初期解釈を再検討する能力不足」「個々の要素を統合して広いスパンで意味を見出す能力不足」といった一般読解スキルの欠如などを抽出できる。2.1.1 で述べたメーリンガーとフロイトの考察も、前者に分類できると考えられる。メーリンガーのいう「言語像の残響」は西林のいう「文脈の侵入」と、フロイトの描写している「読むことへの用意」や「文章に対する反発」は工藤のいう「信念」や Lipson のいう「文化的知識」などと共通するところがある。

ただし、母語話者でありながら未熟な読み手に関しては、トップダウン的要素の影響として捉えられうる諸問題は、本当は下位レベルにおけるボトムアップ的処理の不足に由来しているのではないかという見解もある。年少者の読解力に関する研究では、読字障害<sup>19</sup>をはじめとした学習障害の研究が行われているが、これらの研究からは、文字の解読といった下位レベルにおける処理困難が問題の発端であり、上のレベルにおいて生じたかのような問題を引き起こして読み全体を妨げることが示唆されている。読字障害と診断された年少者は音韻符号化<sup>20</sup>に問題を抱えているとされており、それが理解を妨げる主な原因ではないかとの見解がある (Rispen 1990、Badian 1994 など)。読字障害特有の文字の解読難が見られない「一般的な<sup>21</sup>未熟な読み手」にも、音韻符号化が困難である事実が認められており、読字障害を抱えた年少者ほどではなくても、読みを妨げるようである (Badian 1994)。年少者の言語理解力と読解力の比較について論じている Crain & Shankweiler (1991) は、学年不相応なほどに読解能力の低い年少者の場合、下位レベルにおける音韻処理の問題が「ボトルネック」と化し、より高位レベルへの情報伝達を妨げる、そしてこのような音韻処理不全による問題は、違うレベルにおいて生じたかのように振舞うのではないかと述べている。つまり、例えば既知文型の読み飛ばしや背景知識への過依存などは、実際は下位レベルにおける言語処理の不足に由来する可能性があるのである。

## 2.2. 第二言語学習者の読み誤り

第二言語教育における読み誤りに言及のある研究は、2.1.2 で取り上げた母語話者を扱った研究と同様、第二言語学習者の読みにおける推論のあり方や背景知識の有効性、スキーマ活性化などを主対象としている。読み誤りの多くは、言語情報の処理と読み手の持つ知識との間を推論で埋めようとする際に生じやすいようである。

<sup>19</sup> Dyslexia のこと。発達性学習障害として知られており、日本語では難読症、識字障害、失読症とも言われるが、ここでは後天的な脳障害による失読症 (alexia) と区別をつけるために「読字障害」と称する。

<sup>20</sup> 文字などの視覚的情報を音に変換する過程。文字から語彙に効果的にアクセスするために、第二言語学習者や、漢字単語を読み取る日本語母語話者にも作動する (門田 2006 : 155, 168)。

<sup>21</sup> “garden-variety poor readers” (Stanovich 1988)

不適切なスキーマがいかに活性化されるかについて、ヘブライ語かアラビア語を母語とする125名の英語学習者を対象に調べた Bensoussan (1998) がある。調査者は、読解コースが終了した後に、コース中に既読のものだがトピックが抽象的な文章と、新しい文章だが結婚・恋愛に関するもので個人のスキーマを持ち込みやすいものの2種類読ませた。新しい文章の内容理解を5つの質問(自由記述)により確認した結果、全回答のうち36%は誤答であり、その中で23%(全体の8%)は対象者個人のスキーマ由来、77%(全体の28%)は文脈に由来するものや文章の不適切な書き写しなどであった。新しい文章を読む際には辞書の使用が許されていたが、それでも多くの対象者が文脈におけるマイクロレベルの手がかりを十分に活用できなかったようである。著者は、マクロレベルにおける先行理解に影響されてマイクロレベルにおける手がかりを無視した可能性があるとして分析している。第二言語能力のより高い対象者が誤ったスキーマの活性傾向が若干(slightly)弱かったことから、第二言語能力のより低い読み手がマイクロレベル処理に尽力するあまり、文章全体の理解を全うするにはワーキングメモリの容量が残らず、語彙を活用するよりも背景知識に頼ることで文章のマクロ構造を引き出そうとしているのではないかと述べている。また、未熟な読み手や粗雑な読み手は、書き手との意見衝突が生じた場合、特にテストのような時間制約などがあると、文章にある新しいアイディアを取り込むことを拒否しているようである。

Hammadou (1991) は、英語を母語とするフランス語とイタリア語学習者を対象に、背景知識(文章のテーマへの馴染み度)と言語能力(初級か中級)の関係を調べている中で、学習者の推論ストラテジーについて分析している。フランス語学習者87名(初級41名、中級48名)とイタリア語学習者77名(初級43名、中級34名)に3種類の生素材を読ませ、テーマ馴染み度合いの自己評価と筆記再生をさせた結果、初級学習者が中級学習者よりも推論に頼る傾向が強く、その推論の飛躍がより大きかった。中級学習者の場合のみ文章のテーマに精通することが効果的であり、不適切な推論(illogical inferences)を減らす効果があった。全体的に、未熟な読み手の筆記再生には背景知識から意味を再構築する傾向が見られた。ただし、テーマの馴染み度合い自己評価が必ずしも有効な手段ではないとも述べられている。フランス語の読み手がもっとも馴染み度の高いトピックとして評価していたにもかかわらず、”Sida: les leçons de San Francisco”(「エイズ：サンフランシスコから学べること」)を読む際にキーワードのSidaを「エイズ」として理解できず、早い段階から場所と判断してしまい、文章全体の理解をそれに合わせていた例が挙げられている。これは、キーワード読み誤りのケースとして、興味深い例である。

文章のテーマに関する背景知識と統語的難易度の関係を調べた Barry & Lazarte (1998) は、学習者の読みにおける推論のあり方について分析している。ここでの推論とは、良い母語話者読み手に見られる有効な推論(文章の部分を統合・要約するための within-text inferences と文章情報と自らの背景知識を結合させ解釈を精緻化させる elaborative inferences)、また「文章と矛盾した推論」「過剰一般化もしくは誤ったコンセプトを文章に持ち込む推論」「表層記号の誤読による推論」からなる学習者の誤った推論を指している。調査には同じテーマ(インカ帝国の歴史)で3種類の文章を、3つの統語的難易度レベル

に書き換えた文章が使われ、対象者は中高生で英語を母語としたスペイン語学習者であった。文章のテーマと文体に関する背景知識のある”High-knowledge”グループ 24 名、そしてそうでない”Low-knowledge”グループ 24 名に異なる統語的難易度の文章を読ませた結果、背景知識の有無にかかわらず推論が見られたが、背景知識の豊かな者においては不適切な推論の割合が低かった。また、統語的難易度が上がるにつれて両グループにおいて推論が増えるが、背景知識の乏しい読み手は節の維持と先行情報の引き出しにワーキングメモリを使い果たして、誤った推論を産出する傾向にある。

石井 (2005) はこれらの研究について、言語処理ができないがために既存知識でそれを埋めようとする読み手と、必ずしも言語処理能力を欠いているわけではないが自分のピリーフを優先する読み手の存在を指摘している。これは、2.1 で取り上げた母語話者を対象とした諸研究の結果とも一致している。Stanovich (1980) も母語話者の読みについて述べているように、単語認知など言語処理スキルの低い読み手はより文脈や文章外の情報源に頼りがちであるが、未熟であるがゆえに副次的な情報源にアクセスすることも負担となってしまう、結果としてそれらをうまく生かせないでいる。この側面においては、母語話者と学習者の読み誤りは共通した原理に基づくが、学習者は言語処理が母語話者ほど自動化されていない分、推論の適切性と飛躍に違いが出てくるのである。

### 2.3. 日本語学習者の読み誤り

日本語教育における読み誤りの研究は、近年発表された野田 (2014) や藤原 (2016) (後述) 以外は見当たらないが、読みにおける予測 (大隈 2005)、文章構造 (館岡 1996) や自問自答の範囲 (館岡 2001) による読みの変化、読解の評価方法の見直し (渡辺 1998) と、あらゆる側面に関する読解の研究において、読み誤りへの言及がなされている。

読解の評価法の見直しを目指した渡辺 (1998) では、読後の筆記再生の中に、「新たな情報が加えられたり意味が変えられたもの」であると考えられる推論部分が見られた。著者はその推論部分を、因果関係を示した推論 a と、一般知識からの連想・感想、誤りを含む情報の付け足しと変更からなる推論 b に分け、推論 b をマイナス要素として捉えている。また、中級学習者の再生文の中にこの推論 b が多かったと報告している。誤りの内容に関する言及はないため、説明が難しいが、2.2 で取り上げた Hammadou (1991) で見られた、言語能力のより低い学習者が言語処理しきれない部分を推論で補おうとする結果と共通している。また、この結果からは中級学習者がより多くの読み誤りをするだろうと予想できる。

大隈 (2005) は、20 名の外国人日本語学習者 (東南アジアや東欧、西欧などの非漢字圏) に宮沢賢治の「注文の多い料理店」を 11 分割して一部ずつ読ませた。各部分の読みが終了した時点で次の部分について予測を書かせた結果、一部の対象者は「ここは料理店だ」といった先行理解にしがみつき、最後まで「人間が食べられる料理店」という理解に辿りつけなかった者がいた。著者の解説によると、文字情報を正確に処理するための日本語能力を持っていても、文字情報が、先行する理解と矛盾する場合、それを越えて読みを修正

することは難しいようである。この点は、2.1 で取り上げた母語話者の読み誤りにも共通している。

起承転結型の文章の理解過程を扱った舘岡 (1996) では、「英語母語話者の要約文中に現れた誤読を見ると、転とその後ろの部分で誤って理解しているものが多かった」というコメントがあり、「論理関係を誤解してとらえている」と説明されている。英語母語話者にとってはレトリック構造として馴染みのない起承転結における転の役割が新しく、論理関係を推論で再構築する必要があった、という捉え方ができる。

同じ著者の舘岡 (2001) では、ボトムアップ処理とトップダウン処理をつなぎ合わせる推論が生んだ読み誤りの例が取り上げられている。著者は発話思考法 (think aloud method) によって、主語省略や主語変化、擬人法や未知語などの理解しにくい要素を含んだテキストを対象者に読ませ、問題解決における学習者の自問自答の範囲を問題にしている研究である。その中で一人の対象者が、(1)の本文に対して(2)のような解釈をしている(2の和訳は筆者による)。

(1) 本文：

(朝、上野の不忍池にカモを見に行った。) 狩猟解禁中は身の危険を知って、関東一円からここに集まって来て、二千羽になるという。

(2) 学習者の解釈：

...knowing that it is dangerous, for one yen you can go ahead and enter, and see about 2000 ducks... (それが危険だと知りながら、一円を払えば入場ができ、2000羽のカモを見ることができる。)

この対象者は読後のテストで、「身の危険」というのは“誰の身ですか?”という設問に答えるときに初めて「関東一円から、what does 関東 mean?»(「関東」ってどういう意味?)と考え始め、最終的に正しい解釈に辿りついている。論文では、これが設問の大切さを裏付ける例として取り上げられているが、その設問に答える前の読み誤りに関する見解は述べられていない。筆者の推測では、前文の「カモを見に行く」という語り手の行動と、馴染みがあるように見えた「一円」の2要素が相まって、不忍池を「お金を払ってカモを見るための場所」と勘違いさせたことが原因として考えられる。語彙リストがあったにも関わらず、馴染みのない「狩猟解禁中」や「関東」が無視され、既有知識として認識されているものを中心に理解が構築されたのである。

聴解の研究であるが、モニター方略を扱った横山 (2005) にも、「自らの言語理解よりも既有知識を優先させて理解を誤った方向に修正した」対象者についての報告がある。著者はそれを、理解過程の上で自分の理解を確認・検証・修正する「モニタースキル」不足による、背景知識の過剰使用として説明している。

これらの研究で見られる読み誤りの例は、2.1 や 2.2 で述べた原理の、実際の読みにおける具体的な表れである。一方で、野田 (2014) と藤原 (2016) は、読み誤りをより体系的に扱ったものである。両方の研究は、中国語を母語とした上級学習者のアカデミックリー

ディングを対象としており、また課題文が同一でない点特徴的である。

野田 (2014) は 30 名の中国語母語話者大学院生に、それぞれの専門分野の学術論文を読んでもらい、その内容理解過程を見た。その結果、(1a) 語句の不適切な推測、(2a) 文の構造の不適切な捉え方、(3a) 既存知識に基づく不適切な理解が問題点として指摘され、それぞれに対して(1b) 文脈との関係を考えながら知らない語句の意味を適切に推測する方法、(2b) 「読むための文法」を活かした複雑な文構造を適切に捉える方法、(3b) 論文に書かれている内容を推測する際に背景知識を使う方法を日本語教育に取り入れる提案がなされている。たとえば(1b)の具体的な例としては、読み飛ばしてよい未知語と意味を確認すべき未知語を見分ける技術、既知の語や辞書に掲載されている多義語の意味を文脈に合わせて選び取る技術などが挙げられているが、これは横山 (2005) のいう「モニタースキル」を構成するものとして捉えることができる。ただし、これらは日本語に限らず、あらゆる言語の教育にも有効であろう普遍的なものであり、その具体的な導入方法が開発されているとしたら、他言語の研究から示唆が得られよう。一方で「読むための文法」は、産出面を中心に組み立てられた文法シラバスを考え直した、「理解のための日本語文法」であると思われ、これについては日本語学習者にとって理解が困難な文法項目を抽出していくことが求められる。

藤原 (2016) は、11 名の大学院生のアカデミックリーディングにおける名詞の意味の語理解を取り上げており、中国語話者にとっての日本語語彙の困難点を具体的に分析している。その中では次の 6 点が指摘された。

- ① 固有名詞を普通名詞と取り違える
- ② 複合名詞を要素にわけて解釈し、全体的な意味が合成できない
- ③ 多義的なカタカナ語 (外来語) で文脈に合わない意味を選ぶ
- ④ 音形の類似からカタカナ語を別の語と取り違える
- ⑤ 漢語の略語の意味を誤って解釈する
- ⑥ 照応関係が把握できない

これらは、より普遍的な読解スキルにかかわる⑥を除き、カタカナ語の問題はもちろんのこと、固有名詞が大文字で表記される一部の西洋語とは異なり形からは固有名詞であるか否かの判断ができない日本語だからこそのものであり、また漢字の知識が裏目に出てしまう結果でもある⑤のように、中国語母語話者だからこその読み誤りとして捉えることができ、直接日本語教育の見直しにつながるものであると思われる。なお、野田 (2014) は「意味の理解を正確に知るためには学習者の母語を使った調査」の必要性を指摘しているが、藤原 (2016) は対象者らの母語である中国語と通訳を介して調査を行っている。

## 2.4. 先行研究における読み誤りのまとめと本研究の位置づけ

以上では、母語話者、第二言語学習者、そして日本語学習者の読み誤りについて見てきた。読解を扱う研究の中で読み誤りに関する言及が少なからずあるものの、体系的な研究は見られず、一つの分野として確立するには至っていない。

母語話者の読み誤りと第二言語学習者の読み誤りに共通している点がある。それは、トップダウン的処理とボトムアップ的処理がバランスよくなされていないときにズレが生じ、そのズレを埋めるためになされた推論が読み誤りにつながる点である。言語処理が自動化されておらず困難であるほど、また個々の要素から上位レベルの意味構造を抽出するスキルが欠けているほど、足りない部分を自らの背景知識や常識から補い、また文脈またはその中間解釈に理解を合わせようとしやすい。自分の解釈の矛盾を発見して中間解釈を修正するためのモニタースキルを鍛えることが、読み誤りの減少につながると考えられるが、未熟な読み手ほど、ワーキングメモリ容量の限界もあり、短いスパンでしかそのモニタースキルを発揮できないことが多い。

そう考えるならば、読み誤りを避けるのには言語処理能力を上げてワーキングメモリの負担を減らすとともにモニタースキルを鍛えることが大切であると言えるが、これは極端に言ってしまうと「日本語をちゃんと勉強して」「良く注意して読めば良い」といった、学習者に責任が置かれ教師にとっては致しようのない結論に凝縮されてしまいかねない。読み誤りのサポート策を見出すには、日本語の「どこ」を勉強して「何に」注意すれば良いのかを、野田 (2014) のいう「読むための文法」や藤原 (2016) の「読み誤りやすい単語」のように、学習者の読みの過程を通して詳細に見る必要がある。本研究は、その空白を埋める第一歩となることを目指す。

## 第3章 研究方法

本章では、ウクライナで日本語を主専攻に学ぶロシア語・ウクライナ語母語話者の読みにおける読み誤りの諸相を探るために採用した研究方法について述べる。前の第2章で述べたように、読み誤りを詳細に取り扱った研究はほとんどなく、研究・分析方法論の前例もない<sup>22</sup>。本研究を始めるに当たり、読み誤りをあらゆる側面から観察できるように複数の調査方法を取ることにした。本章ではその調査方法の詳細と目指すところ、そして大まかな収集データの分析方法について説明し、レベル別のデータ分析方法については各章にて詳述する。調査実施およびデータ分析に当たり、見えた各方法の適切性と限界について言及しつつ、第10章において読み誤りの研究方法論について総合的に評価をする。

### 3.1. 調査概要

本研究では、主に以下の調査方法を採用した。

● 日本語学習者を対象に

- (1) 読み誤りの発生する過程を観察するための「母語への口頭翻訳を伴う課題文の読解」(⇒3.2.3②)
- (2) 上記(1)を補うための「フォローアップインタビュー」(⇒3.2.3④)
- (3) 読み誤りがたどった変化の末に帯びる最終形態および記憶表象全体に与える影響を確認するための「筆記再生」(⇒3.2.3③)
- (4) 対象者の相対的日本語能力を確認するための「SPOTテスト」(⇒3.2.2)

これらの一連の調査は、12名の学習者(3.2.1)を対象に、2009年11月末から12月前半にかけて行った。

● 母語話者を対象に

- (5) 母語話者の観点からウクライナ人対象者の理解を評価するための「(3)筆記再生の採点」(⇒3.3①)
- (6) 母語話者の理解とのズレを確認し上記(5)の根拠を確認するための「母語話者インタビュー」(⇒3.3②)

これらの調査は、日本語教育を専門とした大学院博士前期課程の在學生と修了生6名を対象に、2014年7月から8月にかけて行った。

以下では、各調査の詳細について述べる。

<sup>22</sup> 近年発表された野田(2014)や藤原(2016)は読み誤りを扱っている研究だが、本研究で行った調査よりも後に調査・発表されたものであり、参考にできなかった。

## 3.2. 中級日本語学習者を対象とした各調査

### 3.2.1. 対象者について

本研究の対象者は、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おり、日本留学経験のない12名の学生を対象者とした<sup>23</sup>。第4章で後述するように、ウクライナの大学で日本語を学ぶ学生は女性が8割を占めるが、本研究では総対象者数が12名と少数であるため、その割合を反映させず、男女が同数の6名ずつになるようにした。

対象者は、各大学で中級相当とされている3年生と4年生の中から、それぞれのクラスで、中の上から上の成績を持つ学習者3年生9名と4年生3名を担当教員に紹介してもらった<sup>24</sup>。12名の対象者を、以下「U01」のように、U01～U12という通し番号で示す。対象者の内訳は下記の表3-1a～cで示す。

表3-1 調査対象者の所属機関・性別・学年（人）

a.	L大学	S大学	b.	男	女	c.	3年	4年
女性	3	3	3年	5	4	L大学	3	1
男性	1	5	4年	1	2	S大学	6	2
合計	4	8	合計	6	6	合計	9	3

### 3.2.2. 対象者の日本語能力：SPOTテスト

大学間で学習時間の差こそあれ遅くとも2年の後半までに『みんなの日本語初級』（スリーエーネットワーク）を終了しており初級が終わっていた。

対象者らの絶対的日本語能力についてのデータは入手困難だったため、対象者群内の相対的な日本語力を把握するために、筑波大学留学生センターで開発されたSPOTテスト、具体的には紙版のver. A（中上級用で65点満点）とver. B（初級用で60点満点）を使用した<sup>25</sup>。紙版のテストはそれぞれ65文（ver. A）と60文（ver. B）からなり、その音声とテストシートとがある。テストシートの各文にはひらがな文字一字分の空白が設けられており、受験者は音声を聞きながら紙の空白を埋めていく形式である。実施時間は10分程度と短時間ででき、その得点と筑波大学留学生センターのプレースメントテスト成績の間に強い相関が認められているとの報告があるなど<sup>26</sup>、測定力も高い（詳細については小林

<sup>23</sup> 調査は14名を対象に行ったが、結果として2名のデータを排除した。1名は3.2.3の②で単語訳カードを提示できない3級と4級の単語の確認が多く、読み誤りよりも「理解できない」状態が多かった。もう1名の対象者は、日本語による発話思考を試みるなど母語による調査者の指示が伝わらないところがあり、また3.2.3④筆記再生には3.2.3②口頭翻訳と③フォローアップインタビューからは原因が特定できない箇所が多かった。

<sup>24</sup> ある程度の理解が成立していなければ読み誤りは捕捉しにくいと考え、研究全体の狙いから、成績下位学習者を対象者に含めない方が妥当であると判断した。

<sup>25</sup> 調査に先立ち開発者に使用の承諾を得、音源とテスト問題を提供してもらった。

<sup>26</sup> 相関係数、それぞれ総得点0.82、文法0.81、聴解0.75、読解0.69（フォード丹羽他1995）



他 (1996) などを参照)。テストは、3.2.2 で後述する読解調査の前に実施し、対象者の都合によっては数名で一斉に受ける場合と、対象者が一人で受ける場合とがあった。二つのテストの総合結果は表 3-2、対象者別の結果は表 3-3 のとおりである。

両テストの信頼性検討のためにクロンバックの  $\alpha$  係数を求めた結果、ver. B は 0.738 で信頼性があり、ver. A は 0.947 と高い信頼性を示した。以下では、高い信頼性が認められた ver. A の点数を日本語能力の尺度として用い、特別言及がない限り「SPOT (成績)」などは ver. A の得点を指すこととする。

表 3-2 SPOT テスト成績

	ver. A ( $\alpha=0.947$ )	ver. B ( $\alpha=0.738$ )
平均	35.92 点 (55.26%)	52.25 点 (87.08%)
標準偏差	13.91	4.52
最小値	15 点 (23.08%)	41 点 (68.33%)
最大値	61 点 (93.85%)	58 点 (96.67%)

### 3.2.3. 読解調査の手順

読解調査は、対象者に 2 種類の課題文を読んでもらい、読みの過程と結果を記録したものである。課題文には専門性がなく特別な背景知識を要しないもので、長くないものとして、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 (対象者に実際に配った用紙は巻末の参考資料①と②、pp.123-124 を参照)。意見文は、できるだけモノを持たない生活のメリットを、書き手の生活を例に述べた文章である。物語文はショートショート、旅行がてら友人に勧められたレストランを訪れ、お勧め料理が、作りすぎたステーキや変質したワインなど、処分したいものばかりであることを正直者のシェフに説明される話である。以下では、課題文の種類を区別する場合、それぞれ [モノ] (課題文 1) と [正直] (課題文 2) と示す。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)。第 5 章～第 9 章の各章で分析を行うために、巻末の参考資料③と④ (p.125) のように、課題文の各文に番号を付与した。以降では、例えば「正直者のレストラン」の「いらっしやいませ」という部分は [正直・文 8] などのように記す。

それぞれの課題文を 12pt の MS 明朝フォントで入力し、すべての漢字には 6pt のルビを振った。意味確認があった場合、旧日本語能力試験 1・2 級に当たるものと級外のもののみ、単語訳カードという形でその訳を与えた (次ページの図 3-1)。対象者が普段読解に取り組む際の状況に近づけるように、文章の中の意味ではなく、辞書<sup>27</sup>に掲載されている項目から抜粋した<sup>28</sup>。わからない単語の意味は尋ねてもいいものとし、2 級以上のものにつ

<sup>27</sup> 『研究社 和露辞典』 (藤沼 2000) を使用。

<sup>28</sup> 単語の意味確認においては他にも辞書を与える、もしくは単語リストを与えるなども考えら

いては意味を教える旨対象者に伝えた。なお、第5章で言及するような読み誤りがあった場合でも、対象者の要求した単語のカードを提示した（例えば「めき出す」の意味を聞かれても、「抜き出す」のカードを見せた）。

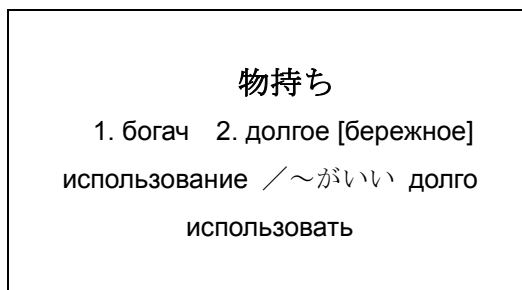


図 3-1 単語訳カードのサンプル

調査は、次に示す①から④の順に、両方の課題文について対象者と一対一で行った。順序効果が相殺されるように、課題文1と課題文2が交互に来るように読ませた。時間制限は設けなかった。

① 調査内容の説明、承諾書の上承、②の練習

② 発話思考法を伴う課題文の読み上げと口頭翻訳（ICレコーダーで録音）

これは、読みの過程を調べる目的で行った。具体的には「課題文を読んでいき、ウクライナ語かロシア語に口頭で翻訳してください。訳の美しさは気にせず、思ったことをできる限り口に出し、また訳漏れのないようにしてください」と指示した。一度に読み、翻訳する分量は対象者に任せたが、対象者は主に一文ごと、まれに一段落ごと音読し翻訳していた。繰り返し読む対象者は、第7章で取り上げる1名の対象者（U09）のみであったが、一回目の読みのみ扱う。

この方法は、読解過程に注目した研究（Davis & Bistodeau 1993、森 2000、館岡 2001 など）で使われる「発話思考法」の発展版である。「少量ずつ音読して訳す」訳読法は読解を扱った授業の中でよく採用されており、理解確認手段として対象者らにとってなじみがあることから、それに思考過程の言語化を加えると説明すればわかりやすいと判断し、採用した。翻訳を介さない「発話思考法による読み」より可視化できるものが多いと期待できる。本稿では主にこのデータを用いる。以下では「口頭翻訳」と示し、データ提示時は「訳」と略す。

---

れ、前者は対象者が普段読解を行う状況により自然な状況を与え、後者は単語ごとの意味確認とカード提示に比べて調査者の存在を意識させないといったメリットがある。一方で、前者は手続き上、辞書を与え自由に調べさせた際に対象者の目に入る情報を把握しきれず、単語リストを与えた場合は目的単語以外の訳が簡単に視界に入る、文章全体の内容を予測させる可能性もある、という欠点もある。これらのことから、要求に応じて単語訳カードを提示するといった形式を選んだ。

## ③ 読んだ内容の筆記再生

これは、上記②の過程を経た結果としての文章全体の理解を調べる目的で行った。②が終了した後に課題文を一旦回収し、5～7分の休憩を与えた。休憩終了後「先程読んだ文章の内容を、母語でできるだけ詳しく書いてください」と指示し再生してもらった。調査者の関心による読みの偏りを避けるために、②と③では特定の項目に注意し明記するなどの指示は一切出さなかった。本稿では補助的に用いる。以下では「(筆記)再生」と示し、データ提示時は「筆」と略す。

## ④ 口頭翻訳の音声に基づいたフォローアップインタビュー (ICレコーダーで録音)

これは、口頭翻訳過程の詳細を確認する目的で行った。課題文シートを返却し上記②の音声を聞かせながら、全体的に調査者が気になったことについて尋ねた。本稿では補助的に用いる。以下では「インタビュー」と示し、データ提示時は「イ」と略す。

上記①～④の言語は、対象者の希望に応じてロシア語、ウクライナ語、またはその組み合わせを用いた。口頭翻訳ではロシア語<sup>29</sup>を選んだのは11名、ウクライナ語は1名で、筆記再生はロシア語9名、ウクライナ語3名だった。ウクライナ全体として、例えばロシア語を使う相手に対してロシア語を使うというように、相手に言語を合わせる傾向がある。対象者らがよりロシア語に自信がある調査者に合わせていた可能性もあるが、母語ではなかったとしてもかわらない流暢さであった(二言語の使用状況と違いについては第4章の4.1を参照)。

音声データはすべて文字化した。逆訳の影響を避けるために分析は原語のまま行なったが、本稿でデータを提示する場合は読者の便宜を考え、和訳を用いる。各章で扱う項目がより顕著に現れるように、より逐語的な和訳とより意識的な和訳を使い分けており、同じデータでも訳が異なる場合がある。データを示すときの表記法については、巻頭ページ vi の「本稿の表記法」を参照されたい。

### 3.3. 母語話者を対象とした調査

誤った理解を研究するには必ず、何が正しい理解であり、何が正解であるのかという疑問が伴う。本研究では筆者の理解、本研究に関わる発表や投稿の際にいただいたフィードバックのほか、日本語母語話者による評価を行った。手続きとしては、次の①筆記再生の採点と②評価者インタビューを採用した。

## ① 筆記再生データの採点

筆記再生のデータ(対象者12名×2課題文=24文)を和訳し、6名(男女3名ずつ、全員30代)の日本語母語話者に評価してもらった。第8章で協力者別のデータ

<sup>29</sup> ある程度ウクライナ語や英語の単語を挿入する者もいた。

を提示する際に、J1～J6と示す。なお、協力者のうち日本語教育専攻博士前期課程在籍者2名、修了者2名、博士後期課程在籍者2名で、調査の時点で現役日本語教師の者は4名だった。

評価基準は、大意をいかに理解できているのかに5点、原文の情報をいかに多く正確に反映しているのかに5点、合計10点満点とした。順序効果を相殺するために、半分の協力者には課題文1、もう半分には課題文2の筆記再生から先に示し、12名の対象者の再生文の提示順番も6名の協力者の間で異なるようにした。対象者の番号も使用せず、氏名の頭文字で示した。評価の結果は、SPOT成績と合わせて表3-3で示す。本稿では主に第7章と第8章で用いる。

## ② 評価者インタビュー

一つの課題文の筆記再生採点が終わった後に、評価者に各文章の採点が終わった後に、協力者にフォローアップインタビューを行った（2課題文×協力者6名=12回）。内容としては、それぞれの評価の理由を尋ね、また協力者の引っかかった部分や気になった誤りについて尋ねた。インタビューはすべて文字化した。本稿では第8章で補助的に用いるが、発展性のあるデータであり、今後詳細に分析していきたい。

全体的に、物語性のある「正直者のレストラン」は評価が高く、意見文の「面倒くさいからモノを捨てる」よりも記憶に留まりやすかったようである。両方において評価が低かったU05は、筆記再生の分量自体が少なかったことが影響している。SPOT成績と筆記再生の評価ともに低い対象者（U05、U07、U09、U06）には、課題文1〔モノ〕の理解のほう良かった対象者が多かった。個々の出来事の順序と人物関係に加えて「オチ」を読み取らなければならない〔正直〕とは異なり、ある程度「モノは捨てなければならない」という常識で補えることが理由として考えられる。一方でSPOT成績がより高くても筆記再生の結果が平均より低い対象者（〔モノ〕U02、U03）、またSPOT成績が低くても筆記再生の評価が高い対象者（U08、両方の課題文が平均以上、特に〔正直〕の成績は12名のうちもっとも高かった）がいた。特にU08は、第5章の文字の読み誤り、第6章の分節問題、第8章の一人称動作主などの問題が多く見られ処理が決してスムーズなほうではなかったが、文章の表象形成に成功している。言語知識に左右されない文章のタイプによる相性、また「読み取り力」が存在しているようである。

最後に、筆記再生の評価に「再生率」を採用しなかった根拠について言及しておく。読みの研究では、読んだ内容の再話、予約、筆記再生を評価する際に、原文から抽出したアイデア・ユニット（IU）や命題などの意味単位の再生率によって行われることが多い（Carrell 1992、館岡 1996、菊池 1997、杉山他 1997、鶴見 1998、白石 1999 など）。要点が読めているのか細部が読めているのかによって意味単位をレベル化することにより、各研究の独立変数による再生の質の違いを見ようとする研究もある（Carrell 1992、菊池 1997、杉山他 1997 など）。しかし、再生率の採点では、部分再生や誤った再生は切り捨てられ<sup>30</sup>

<sup>30</sup> 要約の性質を調べた呂本（1992）は「誤り IU」や「具体化 IU」（原文にはない要素を加えて具

評価の対象にならず、原文にはなかった情報の付け足しも、その妥当性の有無にかかわらず採点するすべがない。また、再生された情報の量が多くても、それで文章表象が形成さ

表 3-3 対象者の詳細、SPOT 成績と筆記再生の母語話者評価

被験者	性別	学年	SPOT A (中上級) 65 点中	SPOT B (初級) 60 点中	筆記再生母語話者評価 平均 (SD)	
					モノ	正直
U01	女	3	47 (72.3%)	53 (88.3%)	6.50 (0.55)	6.83 (0.41)
U02	女	3	45 (69.2%)	57 (95%)	5.17 (1.17)	8.00 (1.10)
U03	女	4	46 (70.8%)	57 (95%)	4.67 (0.82)	6.50 (0.55)
U04	男	3	35 (53.8%)	49 (81.7%)	6.17 (1.17)	7.17 (0.98)
U05	男	3	30 (46.2%)	52 (86.7%)	2.50 (0.84)	1.83 (0.98)
U06	女	3	15 (23.1%)	41 (68.3%)	4.33 (0.52)	5.67 (0.82)
U07	女	3	27 (41.5%)	51 (85%)	4.83 (0.75)	3.33 (1.21)
U08	男	3	16 (24.6%)	51 (85%)	6.00 (0.89)	8.83 (0.75)
U09	男	3	25 (38.5%)	53 (88.3%)	4.33 (0.52)	3.50 (1.05)
U10	男	3	61 (93.8%)	58 (96.7%)	6.33 (1.21)	7.67 (1.03)
U11	男	4	47 (72.3%)	54 (90%)	8.00 (0.89)	7.00 (1.26)
U12	女	4	37 (56.9%)	51 (85%)	6.50 (0.84)	6.67 (0.82)
平均			35.9 (55.3%)	52.3 (87.1%)	5.44 (0.85)	6.08 (0.91)

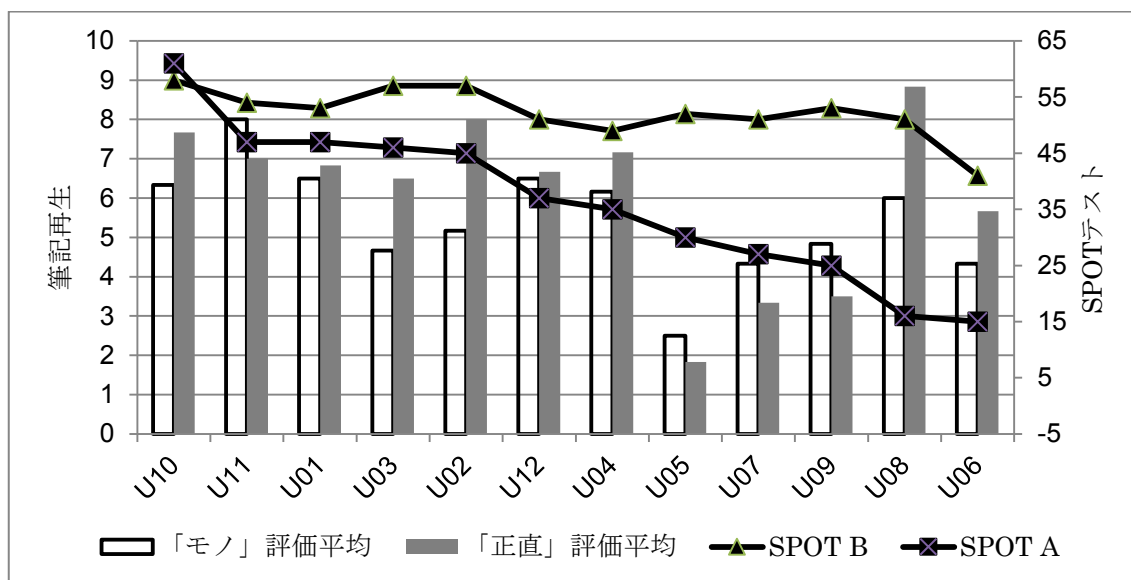


図 3-2 SPOT 成績と筆記再生の母語話者評価

体化)、「物語外 IU」(要約者のコメントや評価を述べたもの)など、原文にはなく要約文にはある情報を査定する基準を提案しているが、これはアウトプットの評価に適したもので、読解力測定にそのまま当てはめることは困難である。

れたことを保障しない（母語話者のインタビューの中では実際に、「細部がたくさん反映されていてながら誤解が散見されるものよりも、量が少なくても要点が書かれていた方がよい」とのコメントもあった）。以上のことに加えて、本研究は読みの条件を変えたり統制郡を設けたりはしていないこと、再生率の高低から「読めているか否か」という日本語母語話者の主観的評価は得られないことから、再生率による評価は採用しなかった。

以上、本研究で採用した研究方法について述べた。次章では、本研究の対象者の背景を説明するために、ウクライナにおける言語状況や外国語教育、そして日本語教育事情について述べる。

## 第4章 ウクライナという教育現場： 言語事情、教育環境、日本語教育事情と展望

ウクライナは日本語教育現場としてマイナーであり、学習者の母語や国の教育制度などについては知られていない。本章では、本研究が対象としているウクライナの日本語学習者を取り巻く環境について述べる。ウクライナの教育制度とその中における日本語教育の位置づけ、学習者の母語と使用言語事情、そしてウクライナの大学における日本語教育についてまとめた後、ウクライナ以外で通じる可能性のある要素について簡単に考察する。これは特に、本研究の対象者の母語、また「ウクライナ」という現場を読み誤りの研究の出発点とする意義について理解する上で重要である。なお、本研究は日本語学習者の中でも日本語を主専攻として学ぶ大学生を主対象とするため、大学における日本語教育に焦点を当てる（以下「主専攻学習者」と称する）。

### 4.1. ウクライナにおける公用語、母語と使用言語

ウクライナの公用語はウクライナ語であるが、地域差こそあれソ連時代から引き続きロシア語も広く使われており、また少数であるが、少数民族の言語を母語とする人もいる。嘆かわしいことに、ウクライナの社会言語学関連調査は個人の研究者や個々の民間リサーチ企業の努力により進められており、参考にできるデータが少ない。一方で、2004年に起きた「オレンジ革命」、2013～2014年の反政府運動と親ロシア的政権の崩壊、2014年のロシアによるクリミア編入やウクライナ東部におけるドネツィク・ルハンスク州を巡るロシアとの対立の結果として、愛国心と反ロシア的思考の盛り上がりに伴うウクライナ語への関心上昇と同時に、ロシア語にまつわる諸問題が深刻化を見せ、今後注目すべき展開が予想される。

#### 4.1.1. ロシア語とウクライナ語の共存状況について

2006年に Researching Branding Group が行った調査<sup>31</sup>によると、ウクライナ国民のうちウクライナ語ができると自己評価しているのは86%（「流暢である」は57%、「困らない程度に使える」は29%）、ロシア語については92%ができると自己認識している（「流暢である」は68%、「困らない程度に使える」は24%）（Медведев, 2007）。つまり、ウクライナ人口の大部分がウクライナ語とロシア語のバイリンガルであり、その中でロシア語がより優位であると言える。

同じく2006年に実施された調査で、社会研究センター Ghromads'ka Dumka [国民の意見] が26地域（全24州、首都キエフ市および当時のクリミア特別自治区）132市町村において2015人（18～60歳）を対象に実施した質問紙・インタビュー調査がある（Бестреп-

<sup>31</sup> 性別、地域、年齢、在住市町村の規模に基づき2215人を割り当て抽出したもの。

Дільгер, 2010)。対象者の77%は自分の民族性（質問紙問 64）<sup>32</sup>をウクライナ人、20.3%がロシア人と答えたのに対し、自分の母語（質問紙問 65）をウクライナ語とする者は55.5%、ロシア語は32%、そしてウクライナ・ロシア語両方を母語と考える対象者が11.1%と、自分の意識する民族性と母語との間にズレが見られた（表 4-1）。

表 4-1 ウクライナにおける民族性自己認識と母語認識 (Бестерс-Дільгер, 2010)

	ウクライナ	ロシア	ウ・ロ両方	その他
64. あなたの民族性は何ですか？	77%	20.3%	0.7%	2.0%
65. あなたの母語は何語ですか？	55.5%	32%	11.1%	1.4%

更に、生活場面別の使用言語について尋ねたところ、表 4-2 のとおりとなった。上で見てきたように、55.5%の回答者がウクライナ語を母語と認識している（表 4-1）にもかかわらず、どの場面においても「主にウクライナ語」カテゴリーが50%以下であり、ウクライナ語を話す相手に合わせてウクライナ語を優先させる場合（表 4-2-f）以外の場面においてロシア語のみの使用がウクライナ語のみの使用率を上回っている模様である。

表 4-2 場面別使用言語の選択（問 52 から抜粋）

52. 次の場面で何語を使いますか？	主にウ クライナ語	ウ・ロ 両方	主に ロシア語	スルジック <sup>33</sup>	無回答
a. 友人と話すときに使う言語	32.6%	25.4%	37.9%	3.5%	0.6%
b. 中等教育を受けた言語	40.2%	15.7%	41.8%	0.9%	1.5%
c. 娯楽読書（文学）の言語	16.7%	37.3%	40.3%	1.4%	4.3%
d. 職場・学校で使う言語	32.8%	18.7%	39.0%	3.1%	6.3%
e. 専門書・教科書を読む際に優先する言語	23.3%	25.1%	41.1%	1.3%	9.3%
f. ウクライナ語を使う相手に対して使う言語	48.8%	19.1%	27.9%	3.4%	0.8%
g. ロシア語を使う相手に対して使う言語	23.6%	19.0%	53.8%	2.0%	1.5%
h. 家庭で使う言語	38.2%	16.2%	40.5%	3.4%	1.8%

家庭においてはウクライナ語とロシア語の使用がほぼ同量であるが、家庭の外では相手の言語に合わせる傾向が強いと言える（次ページの図 4-1）。その理由としては「相手への礼儀だから」「自分がどれも話せるから」というのが挙げられている。一方で、頑なに使用言語を合わせない傾向には地域差があり、西部ではロシア語を使う相手に対して60.6%が主にウクライナ語を使用し、東部と南部ではおよそ半数（各47.7%と47.9%）がウクライナ語を使う人に対してロシア語を使っている（Масенко 2008: 121）。一方的にウクライナ語を使う理由としては「ウクライナ語が通じなかった経験がないから」「ウクライナ語の

<sup>32</sup> ここで національність（ナショナルリティ）の訳語として用いる。

<sup>33</sup> スルジック（суржик）とはウクライナで見られる、ロシア語とウクライナ語が音韻・語彙・シンタックスのレベルで混成された言語である。ウクライナ語を話すつもりでロシア語の語彙にウクライナ語の語尾をつける、ウクライナ語では異なる句や慣用表現をロシア語のシンタックスに従って組み立てるなど、教養を欠いたイメージが強く「下手なウクライナ語」との境目は曖昧である。詳しくは Масенко (2011) を参照。



素敵さを伝えたいから」、ロシア語を貫く理由としては「必要だった経験がないから」「ウクライナ語が下手だから」「理解はできるが話すのは苦手だから」などが挙げられている。一部にはウクライナ語を蔑視する相手（ロシア国籍者や親ロシア思考の強いウクライナ国籍者）に対して意地でウクライナ語を使う一方、ウクライナ語を敵視しておらず純粹にウクライナ語に通じないロシア国籍者などに対してはロシア語に切り替える、という回答もあった(Масенко 2008: 121-126)。全体として、その運用能力に差こそあれ、ウクライナ人はウクライナ語とロシア語のバイリンガルでありつつ、状況や相手によってコードスイッチを行うと言える。

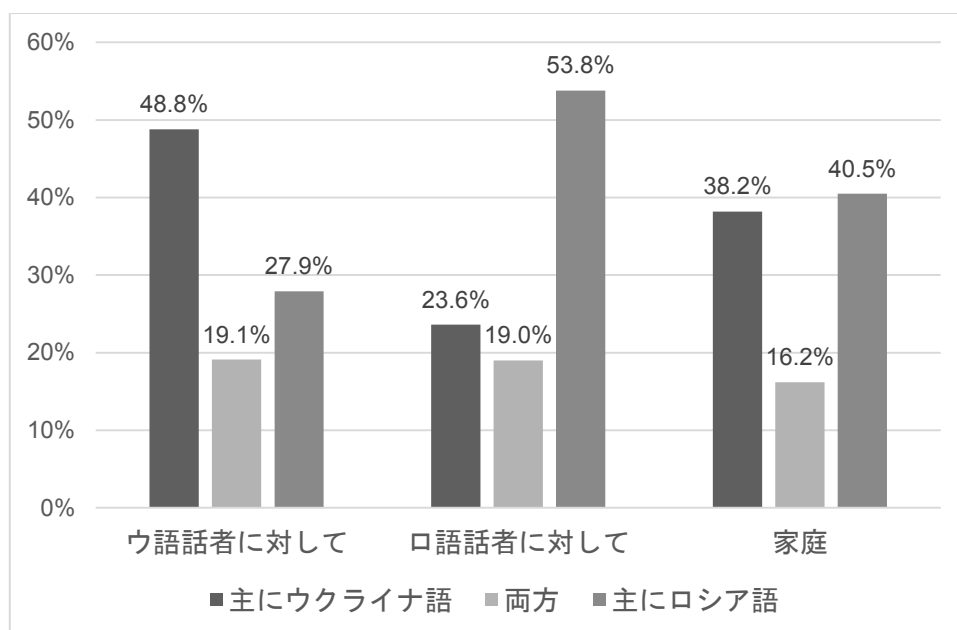


図 4-1 相手別使用言語選択（ウクライナ語・ロシア語のみ）

次に注目したいのは、読書の言語である（次ページの図 4-2）。友人や職場・学校における口頭コミュニケーションにおいてある程度ロシア語への偏りが見られつつ両言語が使われており、また受けた教育の言語の割合が比較的均衡であるのに対し、娯楽読書ではロシア語が圧倒的に優先されている。学校や職場で必要な専門書においても、ロシア語への偏りが大きい。特に翻訳書の場合、「ロシア語訳のほうが質的に優れているから」との意見が、本来ウクライナ語が優先される西部においても強かった。ウクライナにおける教育言語はウクライナ語が9割近く占めるため、教科書の場合は専用語の言語も考慮しウクライナ語が優先されることが多いが、全体的に「書き言葉においてロシア語のほうがわかりやすい」との意見が多く、ウクライナ語重視の西部においても見られたほどである(Бестерс-Дільгер 2008: 270-271)。

読書言語に関連して、選択肢の幅について触れておく必要がある。日本語の教材を含め(4.4.2)、分野によってはウクライナ語のリソースは存在せず、ロシア語版しか選択肢が与えられていないことが多い。ウクライナ出版研究所〔Книжкова палата України、公営機関〕の調べでは、2014年ウクライナで発行された新聞のうちウクライナ語によるものは

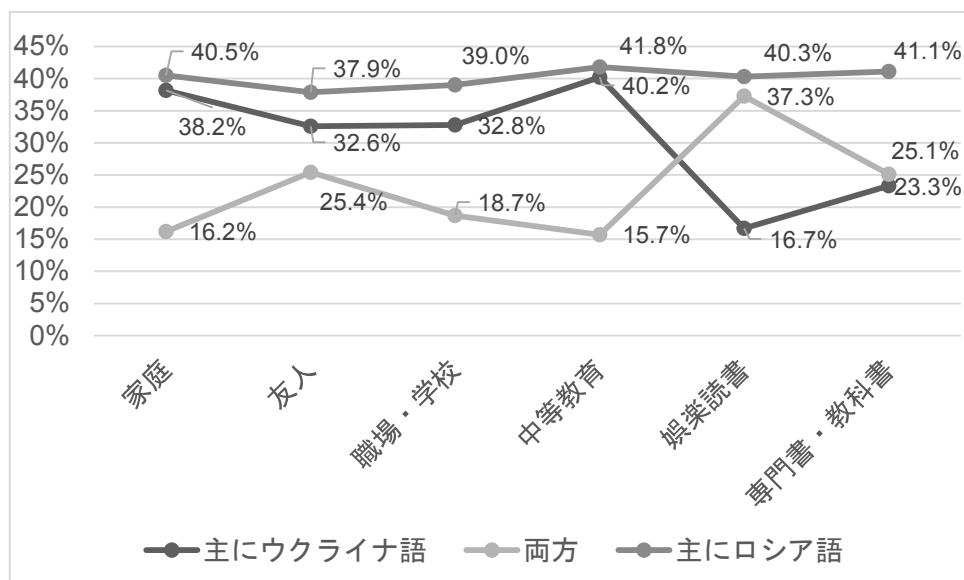


図 4-2 場所別使用言語選択および読書の言語

29.5%でロシア語によるものは 66%、雑誌ではそれぞれ 9.9%と 85.6%と、ロシア語が圧倒的に有利な割合だった。書籍に関しては、ウクライナ国内で出版されるもののうち 55%はウクライナ語によるものだったが、ロシアからの輸入が考慮されておらず、書籍出版市場の正確な状況把握は困難である (Media Sapiens 2015)。このように、話す言語よりも、読む言語においてもなお、ロシア語が未だ強く根付いている。

#### 4.1.2. ロシア語とウクライナ語の相互理解可能性について

このように、本調査の対象者も含め、ウクライナに国籍を置く者は、家庭で話される言語と教育を受ける言語、外国語学習における媒介語などが異なる場合が少なくない。大学進学までたどり着いた人は、高等教育を受けるのに十分なレベルでウクライナ語を身につけていなければならない。しかし、それぞれの教育現場、また教室の雰囲気に合わせて、ロシア語を優先せざるを得ない場合もある。4.4.2 で後述するように、日本語を学ぶ場合において英語を媒介語とするリソースもよく使用される。つまり、ウクライナで日本語を学ぶ学習者は「ウクライナ語母語話者」もしくは「ロシア語母語話者」と、一概には語れない。

ロシア語とウクライナ語は一般的に相互理解可能性 (mutual intelligibility) が高い言語同士とされている。しかし、それを裏付ける、もしくは覆す良質な研究は実はほとんどない。バルト語派の年代学に関するリトアニアの研究 (Girdenis & Mažiulis 1994) では、14 言語の 100 個の単語を含む基礎語彙リストを相互比較した結果、ロシア語とウクライナ語では 86%もの語彙が同起源であることが報告されている。一方で、ティッシェンコ (Тищенко 2010) ではロシア語とウクライナ語の語彙面の違いは 38%と、37%のオランダ語・英語ペアや 39%のフランス語・ポルトガル語ペアと類似したデータが挙げられている。

査読を受けたものではないが、両言語母語話者のインタビューおよびインターネット上の議論を元に約 20 言語のスラブ言語の相互理解可能性について探った Lindsay (2010) がある。そのデータでは、ロシア語母語話者はウクライナ語の話し言葉は 50%、書き言葉は

85%近く理解できる。また、下記のようにも述べている。

多くのウクライナ人はバイリンガルであり、ロシア語も話せる。ウクライナ人がロシア語を理解できる程度は、その逆よりもはるかに高い。いずれにせよ、ウクライナではロシア語が話せないウクライナ人はごく少数であるため、[純粋な]ウクライナ語母語話者によるロシア語の理解可能性は測定しにくい。ロシア語ができないウクライナ語母語話者の大部分は現在カナダに在住している。

*...many Ukrainians are bilingual and speak Russian also. Ukrainians can understand Russian much better than the other way around. Nevertheless, Ukrainian intelligibility of Russian is hard to calculate because presently there are few Ukrainians in Ukraine who do not speak Russian. Most of the Ukrainian speakers who do not speak Russian are in Canada at the moment.*

これは、上記 Масенко (2008) の「ウクライナ語が通じなかった経験がない」「(ロシア語からウクライナ語に切り替えることが) 必要だった経験がない」というインタビューデータにも現れている。筆者はロシア語母語話者であるが、ウクライナ語に接触した経験のない「純粋な」ロシア語母語話者に直面するまで「ロシア語話者にはウクライナ語が通じない」という経験をしたことがなく、少なくとも理解の面においては二言語が非常に近いという認識を持っていた。つまり、母語話者の認識はあまり参考にならず、また、ウクライナ在住のロシア語母語話者は他国のロシア語母語話者とは性質が異なる可能性も否めない。

二言語の類似・相違性を探った良質な研究が少ない理由は、政治的要因に関連している。少なくともウクライナ側でなされている研究の多くは、ウクライナ語はベラルーシ語と同じく「ロシア語から派生している」「ロシア語の方言である」という、特にソ連時代に普及されており今でもロシア語優越主義者の間で人気の説を覆すためになされていることが多い。例えばティッシェンコ (Тищенко 2012) はウクライナ語の特徴を他のスラブ語に照らし合わせて詳細に分析しており、ウクライナ語の 82 個の特徴のうちロシア語とは 11 個しか共通のものがないと述べている。しかし、その考察の文脈は他のスラブ語との共通点を見出すことにも重みが置かれている。同じ著者が Тищенко (2010) で二言語間の相違点を音声面では 20 個、統語面では 14 個挙げている。これらのすべての特徴から、ウクライナ語とロシア語は別の異なる言語であることが明らかである。しかし、相互理解可能性、また日本語を外国語として学ぶ場合の影響については十分な示唆は得られない<sup>34</sup>。

<sup>34</sup> 例えば、統語面の相違点では、ロシア語にはない呼格や未完了体動詞の総合的未来形以外は、動詞の活用形の語尾の違いがほとんどで、日本語との違いを考えた際には規模が小さく、日本語学習における影響力の差がほとんどないものであると考えられる。

## 4.2. ウクライナにおける外国語教育

### 4.2.1. ウクライナの教育制度概要

ウクライナはロシアと欧州の間に位置する国であり、大まかな地域区別としては東欧に当たる。一方で、政治的面では旧ソ連圏として NIS 諸国に属しており、EU への統合に向けた一連の動きがなされているとはいえ、教育制度や学位制度などにおいては NIS 諸国と通ずる要素が多い。

義務教育は小学校（4年）と中学校（5年）で「準中等教育」、高等学校は2年から3年である<sup>35</sup>。他の NIS 諸国と同じく小学校のみ、中学校のみなどと中高が分割されておらず、1年次から11年次（12年次）までのクラスを含む一貫教育制度「シコーラ」教育機関が一般的である。より高水準の教育（数学や物理、あるいは語学などに力を入れている教育）を受けるために前段階とは異なるシコーラに移ることもあるが（特に大学受験を控える10年次から12年次）、1年次から11～12年次まで同じ機関に所属するのが今でも主流である。2008年度まで高校の最終成績は筆記テストや面接テストで決まっていたが、2008年度には統一テスト〔Зовнішнє незалежнє оцінювання＝外部独立評価〕が導入され、2009年度からは第一外国語（英語、ドイツ語、フランス語かスペイン語）もテストの対象となった。

高等教育においてはソ連時代の制度を受け継ぎ、大学<sup>36</sup>は5年制で spetsialist<sup>37</sup>（専門家）という資格を最終目標としていたが、2000年前後からはソ連以外で通じる bakalavr<sup>38</sup>（学士号）を4年で取得し、更に1年か2年で magistr<sup>39</sup>（修士号）を取得できるように各大学で制度変更がなされてきている。更に、ウクライナが2005年ボローニャ宣言に調印しヨーロッパの高等教育圏構築を目指すボローニャ・プロセスに加わり、制度の変更とともにカリキュラム変更も行われつつある。ただし、bakalavr（学士）は「高等教育前期課程修了」と扱われており、必然的に magistr（修士）は大学院ではなく、以前の spetsialist（専門家）と並んで「高等教育後期課程修了資格」、つまり「大学卒業」と認識されている。

大学院課程とされている制度は今でもソ連から引き継がれており、kandydat nauk（科学博士候補）と doktor nauk（科学博士）<sup>40</sup>の学位が存在する。前者は日本でいう博士号（PhD）に相応しており、基本的には大学教員になる条件とされているが、日本語教師の場合はその限りではない（4.4.1で後述）。

### 4.2.2. ウクライナにおける言語政策と外国語教育の位置づけ

2002年導入された「国家教育発展ドクトリン」（Національна доктрина розвитку освіти）では次のように言語政策について述べられている。

<sup>35</sup> 後者は主に準専門学校、数学や外国語などの特定の科目や技術などをより深く学べる機関に進学した場合である。

<sup>36</sup> 「準高等教育」とされている2～3年制の専門学校などもある。

<sup>37</sup> ウクライナ語：спеціаліст

<sup>38</sup> ウクライナ語：бакалавр

<sup>39</sup> 医療など、分野によっては3年。ウクライナ語：магістр

<sup>40</sup> ウクライナ語、各：кандидат наук, доктор наук

本国においては継続的言語教育制度が構築される。これは、ウクライナ国民による公用語であるウクライナ語の習得を保障し、母語（所属民族言語）を学ぶ機会を与え、そして少なくとも一つの外国語を実用できるようにすることを保障するものとする。〈後略〉（マセンコ 2008 : 197）

*У державі створюється система безперервної мовної освіти, що забезпечує обов'язкове оволодіння громадянами України державною мовою, можливість опанувати рідну (національну) і практично володіти хоча б однією іноземною мовою.*  
(Масенко, 2008)

ここでいう「母語」はロシアをはじめとする少数民族の言語を意味する。ウクライナ教育科学省によると（МОНУ 2015）、2014 教育年度（2014 年 9 月～2015 年 6 月）現在、初等・中等教育機関で学ぶ約 367,5 万人の学習者のうち 89.3%はウクライナ語、9.7%はロシア語、1%はルーマニア、ハンガリー、ポーランドなどその他の少数言語による教育を受けており、また 40%近くの学生がそれぞれの教育言語と平行して少数民族の言語を科目として学んでいた（詳細な内訳については巻末の資料⑦、p.135 を参照）。なお、これらの少数言語は「母語教育」として行われ、後述する「外国語」とは違う扱いである）。このように、大学に進学する前の学習者の大多数がウクライナ語で教育を受けている（図 4-3）。高等教育、特に国立大学においてはウクライナ語が教育言語とされており、各科目のウクライナ語化が積極的に行われている。

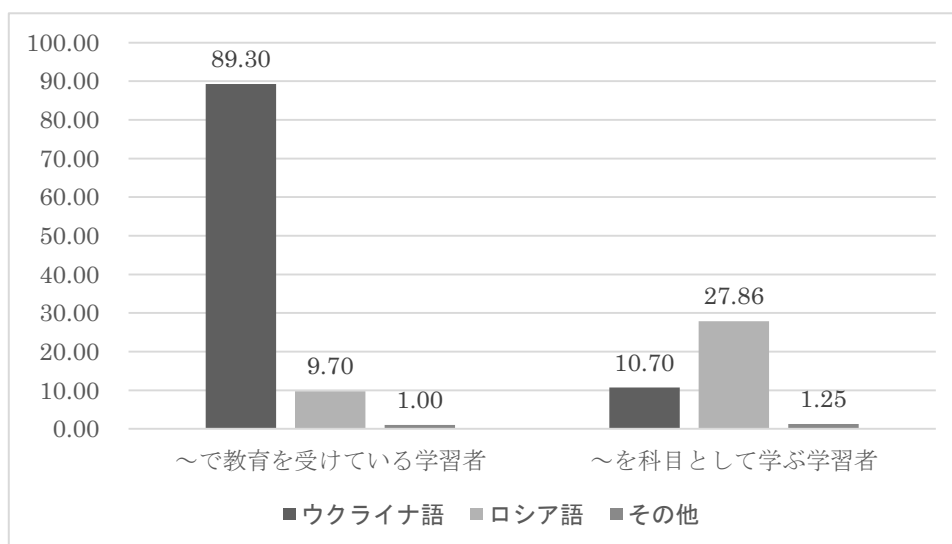


図 4-3 初等・中等教育における教育言語と母語教育 (%)

外国語教育においては、中学校に入る時点（シコーラ 5 年次）から第一外国語を導入することが主流となっている。ただし、学校によっては 1 年次や 2 年次から第一外国語を取り入れる機関や、更に 5 年次からは第二外国語、第三外国語を取り入れるところもある。義務教育の中で学ぶ第一外国語は主に英語であるが、教育科学省が認定した外国語カリキ

ユラムはフランス語、ドイツ語およびスペイン語のものも存在する。日本語を含めそれ以外の外国語を取り入れているシコーラも点在するが、それぞれのカリキュラムは国家認定のものは存在せず、各機関（多くは担当教員）に一任されている。

大学で日本語を主専攻として学びたい受験者は、4.2.1 で触れた統一テストの成績のほか、原則として大学側の行う外国語の試験を受けることになっている。

### 4.3. ウクライナにおける日本語教育事情（大学主専攻を中心に）

本格的な日本語教育が始まったのはウクライナが独立した1990年と、その歴史がさほど長くない。キエフ言語大学（日本の東京外国語大学に相当、以下「言語大」）で日本語講座が開かれ、1996年からは日本の東京大学に相当するキエフのタラス・シェフチェンコ記念キエフ国立大学（最高学府、以下「キエフ大」）で日本語が主専攻となった。同年度からキエフ日本語教師会が活動を開始し、第一回ウクライナ日本語弁論大会が行われた。2005年度から首都キエフで年一回日本語能力試験が行われるようになり、ウクライナ以外、隣国のモルドバやベラルーシからの受験生も受験できるようになった（それまではモスクワなどまで行く必要があった）。

日本語能力試験に加え、1996年から開催される年一度の日本語弁論大会、また2013年から発足したGUAM<sup>41</sup>日本語弁論大会と日本語キャンプが大きなイベントとなっているが、もっとも重視されるのは毎年3月に行われる日本政府奨学金留学生試験である。キエフ日本語教師会がウクライナ日本語教師会に発展し、留学試験以外の上記各イベントの運営、また2002年から行われる年一回のウクライナ日本語教育セミナー、2009年から教師セミナーに加わったウクライナ国際公開学術シンポジウムの運営を担っている（国際交流基金2014）。

#### 4.3.1. 学習環境について

首都キエフ以外で主専攻として日本語を学べるのはオデッサ、ドニプロペトロフスク、ハリコフ、リヴィウである<sup>42</sup>。「日本語主専攻」と言っても、教育課程か通翻訳課程かを選択する必要があり、また「日本語と第二外国語」（主に英語）のダブルメジャーが前提となっていることが主流である。日本留学を経験していない学生にとって、日本語能力試験N2程度が卒業後の日本語能力の目安である。

前述のキエフ大と言語大が主専攻として学ぶ学生の半分以上の受け皿となっており、そこに属する日本語教員が上述した日本語教育関連各イベント開催に当たって中核を担う。キエフ大には日本語講座発足当初から1名以上の母語話者教員がいたが（2016年現在専任教員2名と国際交流基金派遣専門家1名）、言語大には講座開始当初は戦前ソ連に渡り

<sup>41</sup> GUAMとはジョージア（旧名グルジア）、ウクライナ、アゼルバイジャンとモルドバの4カ国からなる国際機関。GUAM日本語弁論大会には、この4カ国にベラルーシが加わり5カ国の学生が出場する。

<sup>42</sup> 2014年まではウクライナ東部にあるルガンスク市にも日本語講座を持つ大学があったようだが、東部における紛争の影響で大学が機能停止したという報告もある（森田2015）。

帰化したベテラン教員がいたが、現在は国際交流基金からの派遣教員1名のみである（教員の派遣は2001年から）。それ以外の大学では現地採用母語話者教員が一名いればよい方で、日本語教師のほとんどが非母語話者である。

大学によっては具体的な時間数は異なるが、1学年時は日本語の時間数がもっとも多く、高学年になるにつれて副専攻や通翻訳・言語学一般など、日本語と関連のない科目の比重が高くなり、日本語そのものの時間数が少なくなる。例えば2015年度の言語大では、1年次は一週間で80分8コマ、2年次は6コマ、3年次は4～5コマ、4年次と5年次は4コマずつであった<sup>43</sup>。キエフ大の教員養成修士課程の2年次は日本語の授業はまったくない（Asadchih 2014）。これは各大学の求める主専攻の時間数に左右されることであり、現場教員の悩みの種にもなっている。

大西（2010）や江川（2011）が指摘しているように、ウクライナは福島・イヴァノヴァ（2006）のいう「日本語の孤立環境」、「地域内に日本語コミュニケーションがなく、旅行、留学等で日本に行くことも稀で、教室外で日本語と接触のない海外環境における日本語学習環境」（福島・イヴァノヴァ 2006：49）である。筆者の大学生時代（1998～2004年）に比べてインターネットの普及により「生きた日本語」に触れる機会が増えたとはいえ、2015年現在の在留日本人の数は212人（外務省 2016）」と少なく、母語話者教員の少なさも含め、日本語を活かす機会が少ない。日本語を活かした就職先は未だ限られており、日本大使館と日本語教育に偏りがちである。2014年10月現在、ウクライナに入っている日本企業は42社あるが（JETRO 2015）、主専攻日本語学習者の卒業後の就職先にはほとんどない。日本人スタッフは英語やロシア語ができる人も多く、現地スタッフ雇用においては各社のニーズに合ったスキルを持っておりウクライナ市場で立ち回れる人材が好まれるため、日系企業は日本語の専門家を求めていると考えられる。2012年には日ウ間で原子力発電所事故に関する協力協定、2015年には日ウ投資協定が締結され、ウクライナの情勢悪化を受け日本政府が最大1500億円の支援を表明（JETRO 2015）、岸田外務大臣訪ウ（2013年8月、2014年7月）、安部首相訪ウ（2015年6月）、クリムキン外相訪日（2015年3月）、ポロシェンコ大統領訪日（2016年4月）などと、二国間関係が近年より活発になりつつあり、移り変わる世界情勢に伴いウクライナの日本語ニーズも変わる可能性があるが、現時点ではその具体的な見通しは立てにくい。

#### 4.3.2. 主専攻学習者について

2012年現在、ウクライナで日本語を学ぶ者はおよそ1320名であり、そのおよそ半分770名は大学の学習者である（国際交流基金 2013）。大学生学習者のそのうちの更に500名近くが日本語を主専攻としている。学習者総数が2183名と報告されている2009年に比べ40%もの減少が見られているが、その原因は明らかにされていない<sup>44</sup>。

2012年以降日本語が学べる一部の大学の事情（2012年に東洋世界大学の閉校、2013年のキエフ国際大学の日本語講座消滅（ともにキエフ）（国際交流基金 2014）や紛争地域に

<sup>43</sup> 東洋学学部のウェブサイトに掲載されている時間割に基づく。

<sup>44</sup> 2015年にも調査が行われており、2016年度末にはより新しい結果が発表される。

ある大学の移行など)による学習者の移行・減少が見込まれる反面、一部の大学では受け入れ枠の拡大が見られている<sup>45</sup>。

ウクライナ、また日本語に限ったことではないと思われるが、日本語を主専攻に取る大学生は女性が圧倒的に多いことも特徴であると言えよう。筆者がポクロフスカ (2006) でキエフ大・言語大に所属する95名の日本語主専攻大学生を対象にアンケート調査を行ったが、女性83名に対し男性はわずか12名と、85%対15%、6対1以下の割合であった。2016年現在学習者の男女比データが公開されていないとはいえ、多少の揺れはあっても、その割合は大きく変わることなく維持されているように思われる。

学生の主な学習目的は文化や社会への関心が関連していることが多いが、具体的ではなく、「漠然とした日本語への憧れ」が学習のきっかけになる者が多い。その他にも「難解で知的な言語」である日本語をマスターしたいという思いや、高収入の仕事を得る手段として日本語を見ている傾向がある (内村 2009)。しかし、日本語の孤立環境下ではその動機のみでは学習意欲を維持することが困難である。日本語を活かした就職先としては一番身近なものは日本語教師、また稀に日本大使館とウクライナ日本センターへの就職のチャンスがある。少ない日系企業に就職できる学生は一握りで、日本センターに入る学生と合わせて4~5%に過ぎないという報告もある (Asadchih 2014)。

ウクライナの主専攻学習者にとって大きなモチベーションとなるのは年一回の日本政府奨学金留学生選考試験である (以下「留学試験」「国費留学」)。江川 (2009) が述べているとおり、「例外的に大学間交換留学や私費留学が行われている事例はあるが、日本語を専攻とする多くの学生たちにとっては、日本政府 (文部科学省) 奨学金留学制度……が唯一、留学への道である」が、合格者が一年で数名程度である。留学は個人の問題であるとも言えるが、それができたか否かで卒業後の進路が大きく左右され、学習意欲にも大きく影響している。内村 (2009) は「学生の間では、学部時代の留学経験者がその日本語力とネットワークを活かし、卒業後に日本語と関連のある進路を占めてしまう、という考え方が広まって」と述べているが、国費留学制度の恩恵に与った経験からも、国費留学を終えた者がそうでない者と必然的に日本語運用能力の差が開き、ただでさえ限られている就職先や大学院レベルの留学の機会などで圧倒的に有利になると言える。このことから、学生にとっても教師にとっても、高学年になるにつれ学習目的や学習意欲を維持させることが難しくなり (立間 2006、内村 2009)、学生は高学年で比重が大きくなる他の教科に時間を割き、他の言語学習に専念するなど、3、4年次には学習放棄まで見られる (大西 2014)。

---

<sup>45</sup> 第3章で述べた調査の行われた2009年、言語大では一学年当たり2クラスから3クラスあったが、東洋学学部のウェブサイトに掲載されている2015年度の時間割によると、一学年当たり4クラスから5クラスに増えている模様である。

<http://www.knlu.kiev.ua/faculties/faculty-of-eastern-studies> (2016年8月22日参照)



## 4.4. ウクライナにおける日本語教育の問題点とニーズ

### 4.4.1. 教師にまつわる問題： 離職とキャリア形成の困難さ

日本語教育の問題点として上述した、教室外で日本語を使う機会が少ないこと、就職の見込みが低いこと、またそれに伴う学習動機維持の困難さ以外にも、日本語教師の離職率、日本語と日本語教育に関わる研究環境の乏しさ、更に学習リソースの乏しさやカリキュラムの欠点などが挙げられる。その多くは、ウクライナのアカデミック制度の要求と制約と、学習者の状況と実際のニーズとの間のズレに帰結すると思われる。

教師、特に若い教師の離職率が繰り返し報告されている（立間 2006、内村 2009、ゴルノフスカ 2010）。主な理由は待遇の悪さと将来性が見込みが薄いことである。正確なデータは入手困難であるが、大学教員の報酬は一人暮らし用の住居確保すらできないレベルであり、親や配偶者からのサポートがなければ生計が成り立たない。ほとんどの教員は個人レッスンや他機関での非常勤、通翻訳などの副業をせざるを得ない。

また、アカデミックキャリアを築く上で学位取得が欠かせないが、ウクライナの学位制度に基づいた学位を持つ日本語・日本学・日本語教育専門家が少なく、研究指導や論文審査を行う資格を持つ人材はいないに等しい。筆者の知る限り、2016年現在、日本語教育で学位（ウクライナ学位制度で *kandydat*、博士前期課程）を有する者は2名のみであり、そのうち1名は待遇の悪さなどから既に大学ポストから離れている。その結果、日本語に関連した研究を進める際は文学や言語学、外国語教授法などの大学院課程を開いており、西洋文学・言語において実績のある各機関で先駆的に取り組むことになるのだが、サポートを受けるところか、受け入れ機関からの対抗に合うことすらあると聞く。学位を取得できたとしても、待遇への改善が微々たるものであり、その維持には発表や投稿に加えて教材・研究書の出版などの定期的な実績更新が求められ、20～30代の教師層にとって抱え切れない重荷になりがちである。筆者の所属していた言語大では日本留学を終え帰国した学生が在学時代から非常勤講師として採用され、そのまま専任教員になることもある。筆者もその一人であった。しかし、日本語教師は日本語を活かし維持できる数少ない就職先として魅力的な選択肢でありながら、不利な研究環境で道を切り開こうとするほどに見返りの望めるものではない。

学位所有者が少ないことから、日本語教師のほとんどが必然的に学位を持たずに就任することが例外的に認められているが、各大学側から積極的に大学院進学を進められる。そのプレッシャーも離職の一因となっている。頻繁な教員入れ替わりの結果として、教授法や日本語関連科の内容の引継ぎと期間内の一貫性維持が困難である。

### 4.4.2. リソースにまつわる問題： カリキュラム、教材と資料

Asadchih (2014) が指摘しているように、ウクライナの大学における日本語講座の内容に関する設置基準はなく、また初・中等教育とは異なり国家の決める外国語のガイドラインもない。日本語講座を設けている各機関はロシアの大学の講座内容や西洋言語の基準を参考にしながらカリキュラムを組むことがほとんどである。また、書類上のカリキュラム

とは関係なく、江川 (2011) が述べているように、「実際はプログラム作成に当たり……入手可能な教科書の目次どおりにカリキュラムを計画し、進出語彙や文型表現を示していくといったことが行われている」。

教材の問題としては近年、ウクライナの現場に適した教材不足の問題が取り上げられている。フェドリシン (Федоришин 2007) は、ウクライナ語を媒介語として採用した日本語の教材不足を指摘しており、現場では主に、英語母語話者を想定した日本の市販教材が多く使われていると述べている (pp.39,40)。初級ではスリーエーネットワークの『みんなのほんご I・II』が広く使われており、ウクライナ日本センターのプロジェクトで『翻訳・文法解説』のウクライナ語版が出版された。中級では各大学で入手可能な教材で学習内容の違いが出てくる。例えば、2011年現在、キエフ大では文化外国語専門学校出版の『文化中級日本語 I・II』、言語大では研究社の『テーマ別 中級から学ぶ日本語』や『テーマ別上級で学ぶ日本語』が使われていた。

これらの教材が4技能の育成を目指している点では貢献が大きいだが、日本国内における日本語教育を想定しているために、日本国外かつ孤立環境であるウクライナに適さない点も多い。場面設定が日本国内でありウクライナ人学習者にとってリアリティが感じられないこと、自国の現状を日本語で語るための訓練を想定していないこと (江川 2011)、教室の中でしか得られないインプットが十分に確保されていないこと、ドリル量の少なさなどが指摘できる。また、学習者個人がテキストを購入する手段がなく、所属機関が貸し出すもの、またはコピーしたものを使うことがほとんどである。

アサドチフ・スモウジェンコ (Асадчих & Смовженко 2009) は、ウクライナにおける日本語教材開発が初期段階にあることを指摘している。現時点では4技能を網羅したウクライナ人向けの教材は皆無であり、初中級向けの会話教材『Японська в темах—話題! の日本語』 (Забуранна & Тойофуку 2006; ザブランナ O・豊福葉子著) が目に留まる程度である。そのほかには初級向けの漢字練習帳や文集など、各大学で個人教師が教授過程の中で開発した副教材が小部数で出版されたものが点在する。

これらのことから、日本語教育の歴史と規模のより長いロシアで開発されており、ウクライナ国内でも入手可能な教材や辞書に頼らざるを得ない状況が続いている。例えばロシア語に対応した文型の解説書、新聞特有の表現とその翻訳練習を含んだ読解教材、会議通訳のテキストなどが高学年で重宝されている。

本研究で扱う読解において不可欠な辞書も、同じ状況である。ウクライナ語・日本語の辞典は1998年に出版された、ウクライナ語・日本語、日本語・ウクライナ語および漢字学習辞典の3つを含む辞書 (Бондаренко & Хіно 1998; ボンダレンコ I・日野貴夫著) は既に絶版になっている<sup>46</sup>。筆者の学生時代はソ連で作成された辞書を使うことが多かったが、現在の学生はその内容の一部を収録した無料リソース warodai.ru や yarxi.ru を使うことが多く、また学生によっては講談社や研究社の和露辞典、あるいは電子辞書 (英和・和英)

<sup>46</sup> 日本で出版されたものでベスト社のウ日辞典 (ユーラシアセンター2012) があるが、定価2万1600円と高価で、学習者個人での入手は非現実的である。

を日本から個人輸入しているようである。

これらのことから、高等教育が統計上公用語であるウクライナ語によって行われているはずだが、たとえ授業の促進や文法の説明などにウクライナ語が使われている場合でも、本研究の対象である読解指導時、また学習者の自立学習者においてはロシア語や英語に頼る必要がある。ウクライナにおいてロシア語が使用言語として強く根付いているとはいえ、特に近年深刻になってきている隣国ロシアとの対立、また若い世代の愛国心などから、ウクライナ語を媒体としウクライナの状況に特化した教材や辞書の必要性が高まると見られる。更に、日本語講座を開いている各大学側からも学習過程のウクライナ語化が求められているため、ロシア語を媒介語としたリソースの使用は運営側から問題視されかねない。そうでなくとも、ウクライナは2016年で独立から25年を迎え、現在大学で日本語を学んでいるすべての学生はソ連を知らず、義務教育も主にウクライナ語で受けているため、特にウクライナ語を母語とする学生にとってはロシア語に依存したこの状況が不満の種となりうる。

#### 4.4.3. 現在のニーズと読解指導の問題

10年ほど前まではウクライナの日本語教育が読み書き中心であるとの報告がなされていたが(新2002、立間2006)、新しい教材の導入、教師層の入れ替わり、母語話者教員の派遣などでよりコミュニケーションに焦点を置いた教育が行われるようになった。しかしながら、非漢字圏であるウクライナでは、依然として読解訓練に力を入れる必要がある。留学試験や日本語能力試験を受験するにあたり高度な読解力が求められるのはもちろんのこと、読解スキルを身につけることで、孤立環境であってこそ日本人の有無に関わらず得た知識を活かし、長時間を費やして学んだ漢字知識の有能性を経験し、留学経験がなくとも研究や仕事などのために情報入手する不可欠な手段を得るには、読解が不可欠である。大西(2014)は、高学年になるにつれて下がりがちな学習動機を高めるためには、日本語の使用機会を増やすことが一つの有効な方法であると述べており、日本の映画などのコンテンツにアクセスすることやSNSでのコミュニケーションが自立学習を促し、動機維持につながるのではないかと述べている(p.130)が、ここにも日本語活字への抵抗をなくすことがポイントとなる。

ウクライナの日本語教育に発足当初から携わってきた江川(2009)が指摘しているように、ウクライナは「将来的にも急激に西欧、欧米のような日本語との接触が可能な環境に変化するとは考えにくく」、「手放しに完全な日本語環境である日本国内で作られた日本語教育を移植してきたことを反省し、それぞれ優位な点を複合的に運用する段階になった」というのが現場の声である。初級の段階からよりコミュニケーション重視の教材が導入されたことにより、時間が文型ドリルなどに費やされ精読に使う時間が少なく、「3学年になりやっと留学試験などの準備で始めて、多少まとまった文章に出会うというのが実情」と述べている。

1年次には初級前半、2年次は初級後半と初中級、3年次には中級、4年次は中上級とレベルを挙げるのが理想とされている。しかし、4.3.1で上述したように3年次の日本語

の時間数は1年次に比べて半減しており、4年次には既に留学ができるか否かが決まっていることで、学習動機の低下や学習放棄が見られ、クラス運営の問題が加わる。留学試験に挑む最後のチャンスが3年次の3月（後期の半ば）であることを考えると、事実上、読解スキルを育てる余裕がないのである。江川（2009）は、「学習していない語彙や文型の導入を待たず、第二言語学習用教材のために書きかえたものではない実際に日本で読まれている文章を1学年の時から読ませ……多種多様の文章を多く読ませることが必要である」と、主教材の進行を効率化し、それと平行して読解教育を行う必要性を訴えている。筆者がポクロフスカ（2006）で行ったウクライナ人専攻学習者の読解ストラテジー使用調査では、優れた読み手と未熟な読み手を比較しているが、詳細な分析が保留となった「読解成績中位群」では、読み誤りが多く見られた。読解スキルが不十分であるために読み誤りをする、という考え方もありうる反面、未発見の読み誤りこそが中位群の伸び悩みになっている可能性がある。限られた時間数の中で効率よく読解力を身に着ける上で、早い段階で学習者の読み誤りを見出しサポートすることが、大切なポイントとなりうる。

#### 4.5. ウクライナの日本語教育における読解指導の現状

筆者は2006年、ウクライナにおける日本語読解指導の現状を把握するために、キエフ大と言語大の2大学で合計95名を対象に質問紙調査を実施した（ポクロフスカ 2006）。2016年現在の状況は変わっている可能性があるが、対象となった大学は本研究の対象者が所属する二大学であり、また調査実施の2009年の現状を把握するには適していると思われる。対象者の内訳は下記の表4-3のとおりである。

表4-3 ポクロフスカ（2006）における所属機関・学年別対象者数

	2年生	3年生	4年生	5年生	合計
言語大	18	23	14	4	59
キエフ大	—	20	16	—	36
合計	18	43	30	4	95

質問紙は2部構成であり、第1部の目的は、学習者の読解と日本語読解の授業に対する意識と期待を明らかにすることである。その一環として日本語読解で困難と感じる部分について尋ね、その際に英語教育で質問紙調査を採用している平野（1996）を参考にして一部の項目を日本語学習向けに書き換えた。第2部は、学習者が日本語で黙読している際に使用している読解ストラテジーに関する質問から構成されていたが、今回は省略しておく<sup>47</sup>。キルギス出身の学習者1名を除き質問紙本文ではウクライナ語を用い、回答ではウクライナ

<sup>47</sup> 日本語学習者の読解ストラテジーについて質問紙調査を行った南之園（1997）が指摘しているように、読解ストラテジーの使用状況を質問紙調査で把握するのは困難である。というのは、「知らない漢字にルビを振る」などボトムアップ的で実際の行動を伴うものとは異なり、特に「文章のテーマを把握しようとする」のような、抽象的なトップダウンストラテジーを実際にどれほど使用しているかは、本人にとっては把握しにくい。そのため、質問紙調査の結果の解

語かロシア語を使用するように指示した。質問紙作成に当たりロシア語を母語とする非母語話者日本語教師 8 名を対象に予備調査を行い、その結果文言の一部を修正した。以下では質問紙調査の結果から、学習者の読解に対する認識 (4.5.1)、そして両大学における読解指導の現状 (4.5.2) についてまとめる。

#### 4.5.1. ウクライナの主専攻日本語学習者の読解に対する認識

本節では、質問紙のデータに基づき、ウクライナ人主専攻学習者の日本語読解に関する意識についてまとめる。扱う質問紙の項目は、意識については「技能別日本語能力の自己評価」(⇒表 4-4) と「言語別に読むことがどれほど好きか」「言語別に読むことを難しいと感じるか」(⇒表 4-5)、「読解を難しくすると思うものは何か」(⇒表 4-6) である。

まず、対象者に自分の日本語能力を全体的に(「総合」、そして4技能別に自己評価してもらった(表 4-4) ところ、読解が得意分野とされていることがわかった。特に言語大において回答値が4点以上と、総合評価よりも高く、3、4年生の回答値では一位となっている。それは、授業の中で読解が大きな領域を占めているからだと思われる。言語大の2年、またキエフ大全体において読解が二番目に得意とされているが、キエフ大の2年生は調査実施現在(4月)2年目の後半で初級が終わったばかりの段階であり、まだ本格的な読解を体験していない可能性が考えられる。キエフ大に関しては、読解よりコミュニケーションに重みを置いている『文化中級』が3~4年の主教材である(江川 2011) ことが関係している可能性もある。

表 4-4 技能別日本語能力の自己評価

	言語大(59)				キエフ大(36)			総合(95)
	2年(18)	3年(23)	4年(14)	2~5年	3年(20)	4年(16)	総合	
読解	4.06	4.17	4.00	4.09	3.65	4.00	3.81	3.98
文法	3.94	4.09	3.86	3.93	3.70	4.19	3.92	3.93
作文	4.12	3.96	3.79	3.72	3.65	3.81	3.72	3.85
会話	3.68	3.78	3.86	3.77	3.55	3.94	3.72	3.75
文字・語彙	3.82	3.83	3.64	3.76	3.60	3.88	3.72	3.74
聴解	3.70	3.74	3.86	3.77	3.20	4.00	3.56	3.66
総合評価 <sup>48</sup>	3.94	3.95	3.89	3.95	3.75	4.00	3.86	3.95

※ 5「優」4「良」3「可」2「不可」 ※ 網掛け=最高値 2大総合平均降順

読むことが好きかについて(表 4-5A) いずれの言語に関しても平均値が高いが、日本語と第2外国語に関する全体の回答値(2大総合)についてt検定を行った結果、日本語の回答値は第2外国語より有意水準5%で有意に低かった。読むことが難しいかについては(表 4-5B)、それぞれの回答は2.5点以下と低いが、日本語の回答値は第2外国語の回答値より有意水準1%で有意に高く、日本語による読解は難しいと意識されていることがわかる。質問紙調査と同時行った読解実験とグループインタビューでは「日本語で読むとき

積は「このストラテジーは大切である」といった学習者の意識把握に留まる。

<sup>48</sup> ここでの「総合評価」は「自らの日本語能力を総じて5点満点で評価してください」という質問に対する回答であり、各項目の平均値とは異なる。

に、英語で読むときと同じことしていても、なぜうまくいかないのだろう」とのコメントもあったが、これは個人的な意見ではないようである。

表 4-5 言語別読解に対する意識（平均値、t 検定の結果）

～で読むことが	A. 好きか			B. 難しいか		
	言語大	キエフ大	2大総合	言語大	キエフ大	2大総合
4 好きだ 3 どちらかといえば好きだ 2 どちらかといえば好きではない 1 嫌いだ				4 非常に問題を感じる 3 かなりの問題を感じる 2 多少の問題を感じる 1 あまり問題を感じない		
ロシア語	3.78	3.67	3.74	1.02	1.14	1.06
ウクライナ語	3.27	3.42	3.32	1.15	1.36	1.23
日本語	3.20	3.14	3.18	2.42	2.47	2.44
第2外国語	3.41	3.39	3.40	1.46	1.78	1.58
日本語と第2外国語に関する t 検定の結果	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	$t(95)=2.25$ *	$t(59)=8.94$ **	$t(36)=4.38$ **	$t(95)=9.53$ **

※ \* $p < 0.05$ 、\*\* $p < 0.01$

読解を難しくすると思われる要因（表 4-6）に関しては、両大学ともにボトムアップ処理に直接関わる漢字、語彙、文法の回答値が高くなっており、トップダウン的要素では「主題をつかむ能力」が読解における問題点として強く認識されていた。読解経験がまだ浅い言語大の2年生では、漢字以外の要因はあまり問題にされなかった。興味深いことに、文章の面白さ、長さ、構成が問題として認識されていなかった。一つの理由として、扱われる題材のタイプが主教材に偏りがちな授業では、学習者に比較できるような読み物が与えられていないことが考えられる。また、外国人留学生の間で「読みにくい」と思われる縦書きが問題に感じられていないことも、教材の偏りで説明できよう。

表 4-6 読解を難しくすると思われる要因、平均値（2大総合順）

		言語大 (59名)				キエフ大 (36名)	総合 (95名)
		総合	2年	3年	4年		
1	読めない漢字	3.44	3.50	3.52	3.28	3.17	3.34
2	文章の主題をつかむ能力	3.13	2.78	3.00	3.18	3.17	3.15
3	知らない単語	3.07	2.89	3.04	3.28	3.06	3.14
4	分からない文法	3.05	2.94	3.17	3.00	3.00	3.03
5	筆者の考え方	2.88	2.61	3.00	3.00	2.75	2.83
6	文章の面白さ	2.78	2.56	3.00	2.72	2.86	2.81
7	話題に関する知識	2.41	2.00	2.39	2.83	2.64	2.50
8	文章の構成	2.29	2.18	2.35	2.33	2.29	2.28
9	文章の長さ	1.88	1.72	1.96	1.94	1.88	2.01
10	縦書き	1.56	1.61	1.61	1.50	1.67	1.61

※ 3点以上 ※ 4 とてもそう思う 3 どちらかといえばそう思う  
2 どちらかといえばそう思わない 1 そう思わない

#### 4.5.2. ウクライナにおける読解指導の状況

本節では、2大学における読解指導の状況についてまとめる。扱う質問紙の項目は、「授業で使われる教材」「授業で行う活動」(⇒表 4-7)、そして学習者が「自主的に読むもの」(⇒表 4-8)である。

授業の内容に関するデータを示す表 4-7 では、3 点以上の数値は網掛けで示した。両大学において主教材の読み物を読解授業で扱う確率が高く、別の読解教材が使われることもあるが、生の素材などが採用されておらず、題材の種類が乏しいことがわかる(表 4-7A)。活動に関しては、14 項目のうち大学全体で3 点以上の平均値になったのは、言語大では4 項目、キエフ大では6 項目のみであり(表 4-7B)、キエフ大ではわずかだが、活動の種類が言語大より多い。言語大の4 項目とは音読、翻訳と読解後の作業であり、スキーマの活性化につながる読解前の作業が行われていないようである。その上、学年が上がるにつれ

表 4-7 授業の内容

A. 教材	言語大				キエフ大
	2年	3年	4年	2~5年	
主教材の読み物	4.00	3.83	3.94	3.91	4.00
他の読解テキスト	3.50	3.13	3.00	3.20	1.97
日本語能力試験の読解問題	2.33	2.22	2.39	2.31	2.18
新聞記事	1.50	2.09	2.39	2.00	1.94
小説	1.67	1.70	2.33	1.88	2.22

※ 3点以上 ※ 4 よく使う 3 時々使う 2 あまり使わない 1 まったく使わない

B. 活動	言語大				キエフ大
	2年	3年	4年	2~5年	
文章を宿題として読み、クラスで音読して訳す	3.89	3.74	4.00	3.86	3.81
文章の内容に関する質問に答える	3.67	3.65	3.33	3.56	3.69
日本語能力試験式の物をクラスで音読し、指名された順番に口頭でタスクを行う	3.28	3.09	2.83	3.07	3.75
文章を読んだ後で○×問題を解く	3.72	2.38	2.72	3.03	3.33
文章を読んだ後で関連したテーマについて話し合う	2.89	3.35	2.29	2.88	3.50
新出語彙を家で勉強し、文章をクラスで音読し訳す	2.69	2.96	2.11	2.59	2.58
日本語能力試験式読解問題をクラスで黙読し、各自タスクを行い、答え合わせをする	3.28	1.96	2.44	2.44	2.33
読んだ文章の内容を日本語で話す	2.39	2.39	2.39	2.39	2.11
読む前に文章と関係のあるテーマについて話し合う	2.18	2.35	1.94	2.17	3.08
文章の内容と関連したテーマで作文を書く	2.06	2.17	1.28	1.86	2.50
日本語で要約を書く	1.83	1.44	1.89	1.70	2.06
「読み方」(スキミング、文章の構造等)について勉強する	1.94	1.44	1.56	1.63	1.69
日本語を使って文章を筆記で再生する	1.72	1.44	1.67	1.59	1.69
文章を宿題として読み翻訳したものを提出する	1.00	1.00	1.83	1.25	1.00

※ 3点以上 ※ 4 よくする 3 時々する 2 あまりしない 1 まったくしない

て活動の種類は少なくなっていく。それは、カリキュラム上のコマ数の制約に関係があると考えられる。両大学において「読み方について学ぶ」ことはほとんどなく、読み方は「読むことによって覚える」方針が採られている。4.3 で述べた3～4年生の少ないコマ数や主テキストをもとにしたカリキュラムを進めなければならない状況を考えて、教室の中で「宿題としての読解のチェック」活動を超えた「読解訓練」がなされていないのも頷ける。

学校以外で自主的に読むものについて尋ねたところ、表 4-8 の結果となった<sup>49</sup>。すべての平均値は2.8点以下と低く、学習者に自主的に読む習慣が定着していない様子が窺える。2006年現在入手が困難だったこともあり、「漫画」はほとんど読まれていない。また、授業に入れて欲しい読み物に関しては、日本語能力試験の読解問題が1位（95名中67名、75%が希望）となり、4.3 で述べたように、学習者が留学試験対策を希望している。

表 4-8 自主的に読むもの

	言語大	虹大	総計		言語大	虹大	総計
日本人との文通	2.27	2.81	2.47	小説	1.92	2.28	2.15
「にっぽにあ」	2.71	2.33	2.45	新聞記事	2.07	1.81	1.97
JLPT 読解問題	2.20	2.50	2.32	漫画	1.54	1.64	1.58
主教材以外のテキスト	2.25	2.20	2.23				

※ 4 よく読む 3 とときどき読む 2 あまり読まない 1 まったく読まない

#### 4.6. ウクライナという教育現場：本研究発展の可能性

本章では、本研究の対象とするウクライナの学習者をより理解しやすいように、ウクライナの言語状況、外国語教育の位置づけ、日本語教育事情と諸問題点、そしてウクライナにおける日本語読解指導と学習者の意識について整理した。ウクライナの言語環境でははっきりと「ロシア語」「ウクライナ語」母語話者と言える者もいれば、場面によって言語を使い分ける者も多く、「母語話者」の概念は曖昧である。特に日本語教育を大学で学ぶ際に、「高等教育の言語はウクライナ語」との国の政策と、ウクライナ語を媒介語とした学習リソースがない現状とのギャップ、母語にかかわらずロシア語や英語に頼らざるを得ない状況が特徴的である。近年の情勢から見ても、今後は脱ロシア語依存に向けてウクライナに特化した教材・リソース・指導法の開発を行うことが大切であるが、ウクライナでは日本語教育の優先順位が低いため、それが進められるとしたら個人教員の努力とモチベーションを当てにせざるを得ないと考えられる。また、読解能力育成ニーズがあるにもかかわらず、カリキュラムとコマ数の制約上、その本格的な訓練を取り入れることが困難であり、効率の良い読解指導方法を検討する必要があると言える。

<sup>49</sup> 「にっぽにあ」は日本文化や日本事情を紹介する、外務省が発行する雑誌である。すべての漢字にルビが振ってあるほか、日本語以外で英語、フランス語、スペイン語、中国語、韓国語、ロシア語版がある。2006年現在在ウクライナ日本大使館が無償で配布していたため、日本語とロシア語を比べながら自宅学習に用いやすかった。

<http://web-japan.org/nipponia/archives/en/index.html> (8月20日参照)



日本国内で「日本語学習者」というと、中国語母語話者や韓国語母語話者、近年はベトナム語母語話者が注目されているなか、ウクライナはマイナーであるのは事実である。広く取れば非漢字圏であるが、代表的な非漢字圏国としてはなかなか認められない。論文投稿の際には、「なぜウクライナ人である必要があったのか」「英語話者で良かったのではないか」とのコメントをいただいたことすらある。

ウクライナで調査を行った理由には、筆者の出身国であること、調査環境へのアクセスしやすさや調査実施時の使用可能な言語などが大きい。しかし、「マイナーな現場、特に非漢字圏の現場が読解サポートを要している」ことが最大の理由であって十分なはずである。

東南アジアや英語圏を除けば、非漢字圏の現場は主にマイナーな現場である。ウクライナの主専攻学習者の数だけで言うと、東欧では例えばハンガリー（451名）やルーマニア（477名）、近東ではトルコ（410名）などと比較できる（国際交流基金 2013）。人口10万人当たりの主専攻学習者数でいうと1.1名<sup>50</sup>、例えばウズベキスタン（0.94名）やカザフスタン（0.88名）、ロシア（1.3名）、ブルガリア（1.67名）とセルビア（1.65名）などと類似した状況である。また、母語、使用言語と教育言語が同じではない国も多くあると考えられ、たとえ英語母語話者を対象とした読み誤りの研究だったとしてもすべての現場に一般化できるとは思えない。

一般的にはNIS諸国をロシア語圏と称することが多いと思われる。実際、NIS国家間交流において今でもロシア語が多く使われ、またウクライナと同じように、ロシア語による教材やリソースの多さからロシア語を媒体とすることが多い。その意味では、本研究からはNIS諸国への示唆が期待できる。ただし、ソ連時代各地で行われてきたアグレッシブなロシア語普及・現地語の抑制政策に対する反動として、ソ連解体後には各国の「脱ロシア語化」政策がなされることが多いのも事実である。上述のようにウクライナも例に漏れないが、ウクライナと未だロシア語を公用語とするベラルーシ以外のNIS国ではスラブ語派と異なる言語が現地語や公用語であることがほとんどである。例えばウズベキスタンでは依然としてロシア語母語話者も多い反面、事実としてはそれ以外の言語（公用語であるウズベク語をはじめカラカルパク語、カザフ語、タジク語、キルギス語など）を母語とする学習者が増えつつある（福島、イヴァノヴァ 2006）。ロシア語を媒介語とした学習リソースが多少使える意味では辛うじて「ロシア語圏」と言えるかもしれないが、学習者の母語を表す用語として避けるほうが望ましい。読み誤りにおける母語の影響を考えるならば、「ロシア語圏」ではなく、スラブ語圏学習者の読みへの示唆も期待できよう。

最後に、読み誤りのサポートを行う上で、各現場において実際の学習者に寄り添って行うことがもっとも効果的であると思われる。今後読み誤りの実態を明らかにする上で、メジャーな英語圏や漢字圏に留まらず、あらゆるマイナーな現場で研究を重ねることこそが一般性を見出す鍵となるのではないだろうか。そう考えると、現場や実際の学習者を助ける意味ではもちろんのこと、読み誤りの真相を明らかにしようとする上でウクライナを出発点とするのは必ずしも非合理的とは限らない。

<sup>50</sup> 国際交流基金（2013）に基づき、[学習者数] × [100000] / [人口] で算出。

以上、第1章から第4章にかけて本研究の課題、先行研究の見解、研究方法と対象者の背景と、本研究の前提について広く論じてきた。次の第5章以降では、実際のデータに基づき、読み誤りが生じるレベルを文字列、語彙、文法、談話の順にボトムアップ的に追って、論じていく。

## 第5章 文字認識レベルにおける読み誤り： 語彙活性化のきっかけとカタカナの問題

読解に取りかかるとき、読み手はまず文字列の処理をしなければならない。その際の問題として、文字認識の問題と文字列分節の問題がありうる。文字列分節の問題は第6章に譲り、本章では、文字認識レベルにおける読み誤りについてまとめる。なお、本章の「読み誤り」は、音読における文字列の読み誤りという狭義で用いる。

文字列の読み誤りというものに注目した研究は、筆者が調べた限り見当たらないが、第二章の2.1.1で既述したように、スピーチ・エラーを扱った研究の中には読み誤りへの言及がある。数千例のスピーチ・エラーを収録した Meringer & Mayer (1895) とそれを改訂した Meringer (1908) では、数百例の読み誤りが収録されており、分析が行われている。作成者 Meringer は、一部の読み誤りが字面の類似性から語単位で生じていたことから、人は字から字へと読み進めるのではないと、当時普及していた意見に反論している。また、誘発要因が音にあるか字面にあるかの違いはあるが、健常者の読み誤りは、言い誤りと同じ分類ができ、基本的に言い誤りと同じ法則に従うという結論に至っている (Meringer & Mayer 1895: 100-101)。

Meringer & Mayer (1895) と同時期に発表された Bawden (1900) には数百例近くの誤りが収録されており、その中で「音読上の誤り」が、言い誤りと区別されることなく収録されている。言語学的アプローチを取っている Meringer らのコーパスとは異なり、Bawden は誤りが生じる際の心情など、心理学的な面に注目している。読み誤りについては、(1)「知覚 (interpretation or sensory) の段階で生じるもの」と(2)「表現 (expression or motor) の段階で生じるもの」とがあると指摘しており、誤りを確認できるのは表現 (産出) の段階のみであることから、その線引きは困難であると述べている (p.16)。言い誤りとは反対に、読み誤りが研究されていないことには、このような判定の難しさもあるだろう。これを第二言語教育に当てはめて考えると、学習者の読み誤りの一部は「正しく読めたが発音するとき舌が滑った」もの ((2)a) や、別のことを考えており「文字列と関係のないことを言った」もの ((2)b) とがありうる。母語話者より文字処理が自動化されていないため、いわゆる純粋な読み誤り、つまり「文字列を間違えてそのまま発音した」もの ((1)a) がより多いと思われるが、そうでもないものも入っている可能性を念頭に置く必要がある。

### (1) 知覚における誤り

- a) 知覚の誤りがそのまま産出される場合
- b) 知覚の誤りが産出における誤りを伴う場合 (二重の誤り)

### (2) 表現における誤り

- a) 正しく知覚されたものの誤った表現
- b) 知覚に基づくのではなく思い浮かんだものの産出

以上のことから、学習者の読み誤りが必ずしも知識不足や訓練不足から生じたものではないが、一連の読み誤りの研究が示しているように、文字解読の段階における学習者の思考過程を示す指標として、貴重なデータになると考える。また、言い誤りと共通する部分があることから、分析の際には日本語における言い誤りの一連の研究（寺尾 2002、2006、2008）を参考にする<sup>51</sup>。以下では、対象者らの口頭翻訳における実際の読み誤りについて整理していく。

なお、この問題に注目する目的は、あくまでも本研究の対象者による読解過程の実態をより明確に示すことである。特に文字解読におけるカタカナの問題は第7章で後述するキーワードの読み誤りにつながるものとして、触れておく必要がある。一方で、本研究の目指すところは特に理解に直接関わる読み誤りを総合的に見ることであり文字認識の問題ではないため、採用した調査方法の特徴上、文字の読み誤りの研究として論じるには不十分などところがある（ルビがあったこと、読み誤りがあっても一部の単語の意味確認が可能だったこと、眼球運動の記録がなかったことなど）。したがって、本章では文字の読み誤りのメカニズム解明などは目指さず、分析するための切り口を数種類提案するに留め、特に第7章に関係のある語彙活性化とカタカナの問題についてより詳細にまとめておく。

## 5.1. 文字列の読み誤りの抽出手続き

対象者らの口頭翻訳における読み上げのデータ（文字化資料）から、原文の文字と一致しない箇所を、一致しない原因について判断せずすべて抽出した。同じ文に取り組んでいる間に同じ誤りが繰り返されるものは一つとして (3)、種類が異なる誤りは複数 (4)、文が異なる場合は別々に数えた(5)。また、修正があった場合でも読み誤りとして数えた (6)。

※ [斜体] = 母語発話の和訳（例(3)~(6)のみ）

### (3) 「常連」→「しょうれん」： 1カウント

ワインは、一流銘柄ですが、[えー]保存が悪く変質しているので、舌の肥えたしょうれんには出せません。<中略> しょうれん [の意味は何ですか?] [正直・U08]

### (4) 「散らかし」→「ちっちゃかし」「もちかし」「もちらし」： 3カウント

ここでもし、面倒くさいから\_\_ (と) 整理整頓を放棄して部屋を散っちゃかしっぱなしにしておくと、スペースをとられるし、今度は探し物\_\_ (を) するときに変な苦労をします。ここでもし、面倒くさいからと、放棄、放棄、[何かを拒否すること…えー]へ、も、もちかしっぱなしに、もつ [なのかな、この] 部屋 [の後に来るやつ]。  
<カード提示>もちらす [は散らかす、散らかったままにする]、もちらしっぱなしに

<sup>51</sup> 寺尾は言い誤り「言い間違い」と称し、「発話の意図から無意識的に逸脱する現象」と定義しており、主に音声の面から扱っている。また、分析の対象にしている 2800 の言い誤りには読み誤りを含めていない。そのため、本研究で扱う文字列の読み誤りと寺尾のデータ比較は行わず、分類を参考にするのみに留める。

しておく… [モノ・U08]

- (5) 「面倒くさい」→「面倒ください」: 3カウント (異なり1カウント)

文1 面倒くださいからメモを捨てる。

文10 これは非常に面倒くださいことです。

文13 ここでもし、面倒くださいから整理整頓を放棄して… [モノ・U03]

- (6) 「シェフ」→「メニュー」: 1カウント

あきこは、シェフの勧めてくれた席に座ると、メニューを受け取って、軽く目を通した。それから、ゆきえに、言われた、とおりに、メニューに、尋ねた。[いや違う] シェフに、尋ねた。[正直・U06]

読み誤り抽出の結果、153個の語(助詞や助動詞などの機能語を含む)において244通り、延べ323個の読み誤りが見られた。すべての対象者が読み誤りをしており、一人の対象者は2つの文章で9項目から38個の項目を読み間違えており、一人当たり

異なり10~44種類、延べ10~47個の読み誤りが抽出された(表5-1)。すべての読み誤りのデータについては、5.3.1で後述する「表記別分類」のグループ別にまとめた巻末の参考資料⑧を参照されたい(本稿 p.136)。

表5-1 対象者別読み誤りの数

(読み間違えられた項目数昇順)

対象者	原文の項目数	読み誤りの数		対象者	原文の項目数	読み誤りの数	
		異なり	(延べ)			異なり	延べ
U02	9	10	10	U07	22	23	24
U03	9	10	13	U08	26	30	31
U10	12	12	12	U04	27	34	39
U06	15	16	18	U11	30	36	36
U09	18	20	25	U12	32	38	44
U01	19	20	24	U05	38	44	47
				合計	( <sup>52</sup> 257)	( <sup>52</sup> 293)	323
				平均	21.4	24.4	27.1

抽出した読み誤りのデータは、誤りのタイプ、そして読み誤りのあった項目の表記別に分類した。前者は「現象抽出」に有効である。これについては5.2で述べ、例として、文字解読段階における語彙活性化を取り上げる。後者は「文字処理の問題特定」につながるものである。これについては5.3で述べ、文字そのものの問題、特にカタカナの問題について取り上げる。それぞれの分類は確固たるものではなく、分析の出発点となるヒントを発見するための便宜的なものである。

<sup>52</sup> 複数の対象者が同じ項目を読み間違ったり、同じような読み間違い方をしたりしているので、「原文の項目数」と「異なり」の合計値は参考価値が低い、念のために挙げておく。

## 5.2. 誤りのタイプ別分類

### 5.2.1. 誤りのタイプ別分類の概要

日本語母語話者の言い誤りに関する一連の研究を行っている寺尾（2002）によれば、言い誤りの分類は「どの言語単位<sup>53</sup>が動いているか」、また「誤りのタイプ」を合わせることで可能になる。単位による分類は今後の課題として、今回は「誤りのタイプ」に基づく分類（表 5-2）を採用する。

表 5-2 言い誤りの簡易分類（寺尾 2002、2006 に基づく）

種類	言い誤り	話者の意図	単位	方向
代用	ジャカ <u>ン</u> カップ	ジャパ <u>ン</u> カップ	音韻	予測
	時間で言うと、深夜に <u>時間</u> するのは	電話	語彙	保持
付加	草野均さん <u>司会</u> の司会で	草野均さんの司会で	語彙	
欠落	青木となかじ <u>の</u> 組	なかじま	音韻	
交換	<u>なが</u> せばは <u>ない</u>	話せば長い	形態素	
混成	<u>しょ</u> つ <u>たい</u>	招待+接待	語彙	
移動	専門の <u>外車</u> 会社が	外車専門の会社	語彙	保持

上記の分類に基づき、対象者の読み誤りを分類した。一部、特定の一つのタイプのみを当てはめるのは困難な場合もあり(7)、その場合は語彙偏向効果<sup>54</sup>が考えられる場合は実在語の要因を優先し、必要に応じて副分類をつけた。

(7) …いいことなどひとつもないのです。→…ひとつものなのです。[モノ・U12]

a. ひとつも→もの：

- ・文字列における「の」の付加、または
- ・「ひとつもないのです」からの予測による助詞「の」の付加、または
- ・助詞「も」を形式名詞「もの」で代用

⇒主分類「代用」、副分類「付加」（文字「の」の影響）

b. ないのです→なのです

- ・字「い」の欠落、または
- ・助動詞「ない」を形態素「な」で代用 ⇒「代用」として分類

タイプ別分類の結果、代用がもっとも多かった（異なり数の 68%、延べ数の 59%）。次ページの表 5-3 で分類の結果とともに特徴的な例を挙げておく。表 5-3 の「欠落」の「短音化」や「付加」の「長音化」や「有声化」など、音韻的特性に関わる読み誤りについては、「発音の問題ではないか」との疑問がありうるが、文字列の読み誤り抽出手続きの限

<sup>53</sup> 語、形態素、音節、モーラ、音韻、「有声」「鼻音」といった素性、など

<sup>54</sup> 音韻的言い間違いが起こった結果が実在の語になりやすい傾向（寺尾 2008）

界<sup>55</sup>と、直接文字認識に関わるか否かの判断が困難である<sup>56</sup>ために詳しくは扱わない。

表 5-3 タイプ別読み誤り数と特徴的な例

種類	項目	延べ	異なり	特徴的な例（異なり数のうち）
代用	99	191	146	<ul style="list-style-type: none"> <li>一部の音・文字が重複する自立語への代用 54 例 モノ→メモ、40 冊→40 さい、生活→せいかく、散らかし っぱなし→ちらかしっぱい、ほんとう→ほとんど、等</li> <li>違うレベルの機能語への代用 23 例 生かされるのです→生かされる<u>もの</u>です、していないから→ して<u>い</u>ながら、できず→<u>で</u>す、読んだら→読んだ<u>か</u>ら、等</li> <li>助詞の代用 13 例 モノ [と→を] 情報を、空き箱 [や→を] 古くなったモノ を、名刺 [も→を] 捨てるし、でしょう [が→か] 等</li> <li>文字の類似性が直接関係するもの 22 例 抜き出して→めき出して、サラダ→セラダ、<u>念</u>→れん、等</li> </ul>
欠落	48	84	59	<ul style="list-style-type: none"> <li>短音化（長音欠落）33 例 友人→ゆ人、正直→しょ直、情報→じよ報、注文→ちゅ文、 フルーツ→フルツ、スープ→スプ、スパ等</li> <li>無性化（素性欠落）12 例 増大→増たい、正直→しょうしぎ、常連→しょう連、等</li> </ul>
付加	28	37	29	<ul style="list-style-type: none"> <li>有声化（有声性の付加）13 例 処分→じよ分、峻別→じゅん別、数千分→数ぜん分等</li> <li>長音化 6 例 サラダ→サラ<sup>ー</sup>ダ、一種→いっしゅ<sup>う</sup>、ビジネス書→ビジ ネスしよ<sup>う</sup>、保存→ほう<sup>う</sup>存、処分→しよ<sup>う</sup>分</li> </ul>
移動	4	6	5	<ul style="list-style-type: none"> <li>有声性移動 4 例 正直→じよ<sup>う</sup>しき、しよ<sup>う</sup>しぎ、いいことなどひとつも→ いいことな、とび</li> </ul>
交換	2	3	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>それ<u>くらい</u>の→それ<u>い</u>くら（⇒代用ともとれる）</li> <li>ただ→だた、だ<u>った</u>（⇒移動ともとれる）</li> </ul>
混成	2	2	2	温め直して→温かめ直して、入れば→入らば
総計	( <sup>57</sup> 183)	323	244	

<sup>55</sup> ロシア語やウクライナ語には長音がなく、確かに、母語話者教師からは「長音の長さが不十分である」と指摘されることがある（渡辺 2011）。しかし、読み誤りの抽出は、ロシア語母語話者が作成した文字化資料に基づいている。つまり、「短音化」や「長音化」などの特定は非母語話者の感覚によるものであり、発音について判断する材料としては不適切であると思われる。

<sup>56</sup> 例えば「増大」の「そう大」や「ぞったい」などの「無性化」だが、「たい」とも「だい」とも読める「大」の読み誤りなのか、有声子音が二つ続く単語における異化（dissimilation）なのかについては判断が困難である。「有声化」では、未知語「処分」が「じよ分」となるのは「分」の有声性の予測である可能性が高いが、「数千分」→「数ぜん分」では「分」の有声性予測なのか、または「3 千円」と同じ原則が適用されたのかは定かでない。

<sup>57</sup> 同じ項目に複数のタイプの読み誤りが見られているため、この合計値の参考価値は低いが、念のために挙げておく。

## 5.2.2. 誤りのタイプ別分類から見えるもの：音形による単語アクセス

「誤りのタイプ」に基づく分類そのものからは、見えるものが少ない。しかし、「語の代用」「短音化」「有声化」などのような、「現象抽出」を発見する上では手がかりになると考えられる。とはいえ、現象の中には読みには直接関わっていないものが多く、音韻的特徴や語彙習得などの面に関わるものも入っている。

「代用」カテゴリーのみ、直接読解に関係する例が多く含まれているようである。「抜き出して」→「めき出して」のような、文字レベルの代用は解読に直接関わるものである（後述）。また、語単位の代用のありかたからは「読みにおける語彙の活性化」を垣間見ることができよう。メンタルレキシコンに関わる先行研究を見ると、例えば自分の知っている単語を連想して書き出す課題を通して初級・中級非漢字圏日本語学習者の語彙ネットワーク形成を調べた谷口他（1994）では、エピソードと概念体系、また漢字などが連想の手がかりとなっていたが、発音による連想は少なかった。一方で、日本語を母語とする英語学習者の自由連想課題研究を行っている門田（2001）では、連想課題の刺激語が既知の場合「類義語」「反義語」「関連語」など、意味的情報に基づく連想が圧倒的に多かったのに対し、刺激語の意味把握が不十分である語彙の場合「その時点で利用可能な音韻情報の活性化に基づく語彙連想反応が増大する」と述べられており、未知語に直面するときは「音による検索」が行われていることが示唆された。

本研究の対象者データを見てみると、音読というタスクの影響もあろうが、自立語の代用からも「その時点で利用可能な音韻情報」に基づく語彙の活性化が起きていることがわかる（しっぱなし→しっぱい、生活→せいかく、くさい→ください）。また、読み誤りではない部分に対する対象者らの口頭翻訳やインタビューのデータにも、音による活性化が起きていることを示唆する言及があった（下記例(8)と(9)）。

## (8) U06 が課題文1の「空き箱」について

訳) 【空き、箱】。なぜかすぐ赤色が思い浮かぶ。漢字は思い出せない。〈カード提示〉  
そうか。【空き】、「空いているスペース」「空間」「空っぽ」。

イ) 赤色は【あかい】のに。今ならわかるけど。

## (9) U12 が課題文2の「ゆきえ」について

訳) 【ゆきえ】…何だろう。これは【ゆきえ不明者】とは違うもの？ 〈カード提示〉  
女性の名前か、なるほど。

例(9)のU12と同じように、「行方」の活性化に影響を受ける対象者がいた。筆記再生の中で「ゆきえ」をすべて「ゆくえ」と書いた対象者U02である。「ゆきえ」というのは課題文2の主人公「あきこ」の友人であり、登場するのは文2、4、5、12、17、24と6回である。U02が読み上げにおいては初回の「ゆきげ」以外は正確だったが（例(10)）、文4と5の翻訳では「ゆくえ」と言っている（例(11)）。文17と24の翻訳ではまた「ゆきえ」と正確に発音しているが、筆記再生ではすべてが「ゆくえ」になっていた。このように、音



による活性化が読みの過程では抑えられても、テキスト表象に持ち込まれることもある。

- (10) 訳) [ここがああ、ゆきえが、言っていたレストランね。] んー... [ここがゆきげ、ゆきえが言っていたレストランね。] ここには... んー... 話題になっているレストラン... [ゆきえ] は? <カード提示> なるほど。ここには、ゆきえが言っていたレストランがある。[U02、正直・文1]
- (11) 訳) [ゆ人のゆきえが、K市に旅行をするなら、あー必ず寄りなさいと勧めてくれたレストランである。] <中略> つまり、「わたしの友だちであるゆくえが、K市に旅行したときに必ず寄るべき場所として勧めてくれたレストランだ」。[U02、正直・文4]

機能語においても正書法と音に基づく検索もありつつ、SPOT成績の高い対象者においては少数ながら文法的カテゴリーとしての関連性にもとづく代用が見られた→(「もらってきた」→「もらっていった」(U11)、「それに」→「これに」(U10))。助詞代用においては音による影響はほとんどなく、品詞カテゴリーに基づく活性化がおきているようである。今後の課題として、これらの点を考慮し代用における対象者別の特徴や日本語能力との関係なども見ていく必要がある。

### 5.3. 原文項目の表記別分類

#### 5.3.1. 表記別分類の概要

次に、読み間違えられた項目を表記別に「漢字」「漢字かな」(主に活用する和語)「ひらがな」「カタカナ」に4分類した。すべての漢字にルビが振ってあったために、純粋な「漢字の読み誤り」を見るのが困難であり、フォントの大きさによるルビの読み誤りも想定されるため、「漢字」と「漢字かな」は便宜的な分類である。表記別分類の結果は表5-4で示す。分類の結果、「ひらがな」グループの読み誤りがもっとも多かったが、読み間違えられた原文項目数との割合を見ると、「カタカナ」が最も読み誤りやすく、その次に「漢字」が読み誤りやすかった(ほとんどが短音化・有声化・無性化などの音声面にかかわる読み誤り、また一部にはルビの読み誤りであった)。

表5-4 表記別読み誤り数

原文項目の 文字種	例	読み誤りの数(原文)		1項目当たり 平均/最高
		延べ回数	原文項目	
漢字	常連 処分 [ビジネス]書	90	36	2.5/7
漢字かな	散らかし 受け取って	43	24	1.8/6
ひらがな	[常連]には [散らかし]っぱなし	109	79	1.3/5
カタカナ	モノ フルーツ ビジネス[書]	81	14	5.8/30

原文の文章情報に対する読み誤りの割合は次ページの図5-1のとおりである。「ひらがな

な」グループのみ、原文項目の集計基準が困難<sup>58</sup>であり、二つの値が表すものは相互に同等ではないため、あくまでも参考までに載せておく。文章情報と読み誤りの効果的な数値化方法を検討する必要があるが、カタカナ語については、18項目のうち14項目に対して何らかの読み誤りがなされており、他のグループに比べて圧倒的に多いことは明らかである。

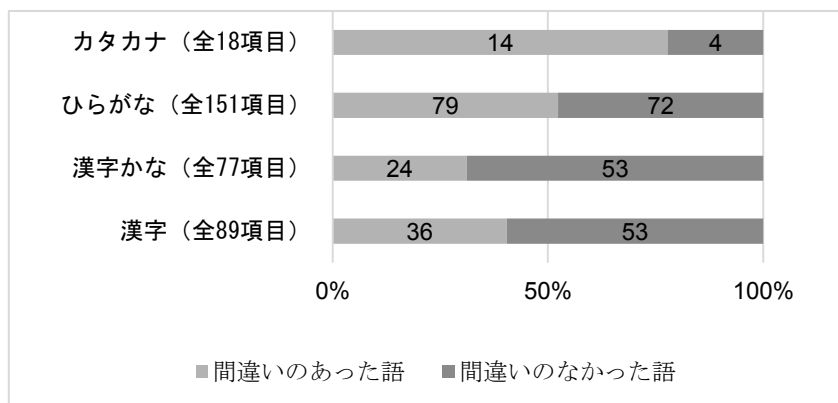


図 5-1 誤りのあった語となかった語の割合（異なり）

表 5-5 表記別読み誤りの多かった項目上 5 位（延べ数）

漢字	回数	漢字かな	回数
処分、増大	7	散らかし	6
友人、正直、常連	6	助かる、抜き出して	4
情報	5	押されている、物持ちがいい	3
集中	4	笑う、溢れた、お勧め、受け取って	2
一流銘柄、[40]冊、数日前、数千文	3	捨てて、役立つ（他 13 項目）	1

ひらがな	回数	カタカナ	回数
[いいことなど]ひとつもない[のです]	5	モノ（10名）	30
これ、ゆきえ、できず（他 3 項目）	3	フルーツ（8名）	13
でしょうが、なぜなら（他 12 項目）	2	シェフ（5名）	12
なるべく、とおり、くらい（他 55 項目）	1	スープ（4名）	6
		デザート（2名）	5

各カテゴリ中の最も多かった項目は表 5-5 で挙げる。「カタカナ」グループのみ、繰

<sup>58</sup> 「ひらがな」グループの中には一つの語として集計が簡単な「よほど」「たとえば」「ゆきえ」などのものがある反面、「いいことなどひとつもない」→「いいことな、とび、とも」や「おいしさもさることながら」→「おいしい、さもさる」のように、読み間違いが複数の語にまたがるものが多い。また、助詞のように 10 回以上繰り返し出現する項目については、読み誤り集計の際には「課題文 1 の文 2 における「と」というように、位置も考慮されているため、原文情報における助詞の「異なり」数と比較することは不適切であろう。例えば図 5-1 の右の値 (72) は、29 個ある「を」がすべて 1 つとしてカウントして表しているのに対し、左の値 (79) では異なる 4 箇所の「を」の欠落がカウントされているため、右の値の比重がより高いはずである。

り返し出現するキーワードも含まれていることもあり同じ語を最大7回読み間違える対象者がいるため、加えて読み間違えた対象者の数を示す。今後、各項目が課題文に出現する回数と位置も考慮に入れて、数値による効果的な提示方法を検討したい。

### 5.3.2. 漢字、ルビ、ひらがなの読み誤り

非漢字圏の学習者にとっては漢字が難敵であるが、本研究の性質上（ルビが振ってあったことなど）、「漢字」そのものの難しさは最小限に抑えられていた。「漢字」グループの読み誤りには表5-3の「欠落→短音化」や「付加→有声化」といった音韻レベルのものが多く、また少数だが、「生活→せいかく」のように読み方の一部が類似している実在語への代用があり、明らかに漢字の視覚的特性によるものは少なかった。漢字そのものの読み誤りとして捉えうるのは「サラダは、前の客が手をつけずに残していった」を「け [毛]をつけずに」[正直・U12]と読み上げられた例であるが、翻訳は正しく、理解への影響はなかった。

漢字の視覚的特徴による副次的影響が見られた2例を挙げる。例(12)のように「溢れた」を「あぶれた」と読んだ2名のうち一人は「部首さんずいがあるから、「油」を思い出して「あぶれる」に見えた」と述べている。ルビがあっても、初見の読みには他の漢字についての知識や音といった複数の要因が影響することがある。

例(13)では、「努力」という既習語の活性化が見受けられる。「労」という字も既習であるはずだが、語彙として学習した「努力」がより活性化しやすかったようである。漢字一つひとつではなく、語単位で想起される印として捉えられよう。

(12) 溢れた → あぶれた [U08、U09]

(13) 労力 → どうりょ (すぐ「労力」と修正) [U05]、どう力 [U07]

ひらがなの視覚的類似性由来する読み誤りでは、未知語、もしくは定着の弱い漢字を読み上げる際に、ルビのひらがなを類似のひらがなとして読み上げる現象(例(14))、そして通常サイズのひらがなの読み誤りも一部見られた(例(15))。これらの読み誤りが見られた対象者は、SPOT成績では比較的下位にある(U04とU12は50%台、U05は40%台、U09は30%台、U06とU08は20%台)。

(14) ひらがなの読み誤り：ルビ(「漢字かな」と「漢字」)

ぬ→め： 抜き出して→めき出して [U06、U08、U09、U12]

お→あ： お押されている→あされっている [U05]

れ↔ね： 常連→常ねん [U04、U05]、念→れん [U06]

は→ほ： 空き箱→ほこ [U05、U09]

(15) ひらがなの読み誤り：「ひらがな」

ら→ち： 散らかし→ちちっかし [U08]

こ↔い： これは→いれは [U05]、いいこと→こここと [U08]

こ→に： これ→にっ、これ [U09]

以上のことから、ルビがあった場合でも漢字情報（視覚的特徴と音韻的読みの両方）が副次的に語彙活性化に働いていること、漢字語が語単位で活性化することが示唆された。そして中級段階においてもひらがなの読み誤りが起こり、特に、より日本語能力の低い学習者が未知語を読み上げるときにひらがな文字を混乱することがわかった。

### 5.3.3. カタカナの問題

5.3.1で述べたように、対象者の読み誤りの中でカタカナの読み誤りが顕著であったが、この背景にはカタカナ指導が軽視されている背景があると考えられる。

中山他（2008）によれば、日本語教育の中で「カタカナ教育」の優先順位が文字・語彙ともに低いと報告している。例えば教育機関の中にはひらがなと同等の定着を目指す機関もあれば、「読めればよい」とのスタンスの機関もある。また、カタカナ語の指導においては「テキストに出てきたついでに教える」ことが多いようだが、教材における外来語の出現率は非常に低く、例えば雑誌におけるその1/3以下と、学習者の実際のニーズが満たされていないと述べられている。近年日本の市販教材が多く採用されているウクライナにおいてカタカナの指導が疎かになっている可能性が高い。第7章で触れるように、対象者らとその読みにおいてカタカナの未知語に直面する際には意味を確認することはほとんどなく、英語の知識を使って推論に頼っていた。中山らは、国内日本語教育現場で「カタカナ語については、日本語の語彙として語彙教育を行うという意識が薄い」と述べているが、学習者においてもそのような意識が見られる。

カタカナ項目の読み誤りでは、表5-6のようなものが見られた。もっとも顕著なものは「モノ」→「メモ」という読み誤りだったが、「面倒くさいからモノを捨てる」の「モノ」はキーワードであり、またカタカナ語ではなく、本来漢字かひらがなで表記される和語で特殊なものであるため、詳細は語彙レベルの読み誤りに関する第7章で詳述する。

表 5-6 「カタカナ」表記カテゴリーの読み誤り

項目	文字代用	語代用		その他
モノ	モン(2)、モモ、メソ			
		メモ(25)		
フルーツ	フレーション(3)、フルーシ(2)、ワレーション			短音化：フルーツ(2)、フルシ 他：フレーション、フラ
シェフ	シャフ	シュフ(4)	メニュー	チェフ、セフ、セイフ
スープ		スパ		短音化：スープ(4)
サラダ	セラダ	からだ		長音化：サラダ(2)
デザート	デゼート	デザイン		デザーロ
その他		メモ→モノ(2)、データ→デパート アドレス→アドバイス(2)・ドア、 ビジネス→ビジネスマン		ステーキ→ステイク、ステイキ

他の読み誤りを見ると、数文字が重複する別のカタカナ語が想起されるタイプ、また純粋な文字の読み誤りも多かった。語代用の場合、「モノ」⇔「メモ」以外では、違うカタカナ語が読み上げられても、すぐ修正されることが多く理解への影響は少なかったが、読み上げの際にカタカナ語が語単位で認識されることがわかる。

文字の読み誤りでは、特に「ノ」と「メ」「ン」、「フ」と「ワ」、「ツ」と「シ」、「ル」と「レ」、「エ」と「ユ」、そして「サ」と「セ」が間違いやすいようである。

特にすべての字が間違いやすい「フルーツ」で手こずる対象者が多かった。また、正しく読めても、その音から英語の *fruits* を復元するのにしばらく時間がかかる対象者もいた。カタカナ語は本来なら「日本語の言葉がない概念を表す言葉に使われる」と指導され意識されるため、基礎語彙と言える「果物」がありながらわざわざ英語も持ち込まれている、という考え方にはスムーズにたどり着きにくい。日本で生活していれば、「緑」より「グリーン」のほうがおしゃれに聞こえ、「長靴」の古臭さを拭うために「ブーツ」といわなければならない感覚が経験的に学べるが、日本語の環境が整っていない海外では、このようなニュアンスも別途指導する意義がありそうである。

更に、「シェフ」も読みにくかったようである。対象者の母語で「シェフ」を指す語は「chef+料理人」(шеф-повар/шеф-кухар) という、外来語と現地語をくっつけた言葉であるが、*chef* に当たる部分の発音は日本語の「シェフ」に非常によく似ている。「正直者のレストラン」という文脈の中で、スムーズに読めれば辞書を見ることなくすぐ意味を推測できるが、イ列とア行の小文字という組み合わせは、海外で日本語を学ぶ学習者にとっては馴染みのないものであると思われる。カタカナがひらがなの「ついでに」に指導されるのであれば、初級の段階で出る「パーティ」の「ティ」は例外的に教えられても、ひらがなには見られない「チェ」「トゥ」「ヴァ」などが盲点となっている可能性が高い。これも、特に海外におけるカタカナ指導で触れる必要がある。

以上、カタカナの読み誤りについて整理した。実際は、日本語母語話者がカタカナを正確に読んでいるかといえ、そうではない。筆者の苗字「ポクロフスカ」を例にとると、「ポクロフスカ」「ポワロフスカ」「プクロフソカ」などと読み間違えられ、むしろ正しく読んでもらえたことが少ない。比較的短い名前「オーリガ」も、「オリガー」や「オリーガ」と読み間違えられることが多い。これは、母語話者の中には語彙知識としての「ポクロフスカ」や「オーリガ」が存在せず、語彙知識の後押しのない状態でカタカナ処理をしなければならないことが原因であろう。

学習者の場合も、この原則が当てはまると言えよう。カタカナ語の「実在語への代用」が多いことから、対象者がカタカナに直面したときは既知のカタカナ語が活性化されることが言える。語彙知識がなく活性化する語がない場合は、カタカナのみを読み上げることになり、比較的短い語でも文字そのものの読み方が問題になってきて、カタカナを読むスキルが低いことが浮き彫りになってくる。英語知識を持った学習者だからとカタカナ語を「その都度」推論させるのではなく、読みの流暢さを上げるためにも、ひらがなと重複しない文字の組み合わせを含む「文字としてのカタカナ語の訓練」、そして外国語の知識に任せようとしなない「語彙としてのカタカナ語の指導」が必要である。

#### 5.4. 音読における読み誤り：本章のまとめと今後の課題

本章では読み誤りの問題を扱った。読み誤りは必ずしも理解の問題につながるものではないが、ワーキングメモリへの負担をかけるものとして、そして読みの過程における語彙活性化などの思考過程を示す指標として、興味深いものである。

本章では、対象者の音読における読み誤りを抽出し、二通りの分類を行った結果、ルビのある状況下でも、音読の際には音形、そして一部には視覚的情報に基づいて語彙の活性化が起こることがわかった。理解そのものに影響を与えなくても、間違った音のまま長期記憶に持ち込まれることがある。また、一方で、音や文字といった形式上の特徴ではなく、意味のつながりによる読み誤りはほとんど見られなかった。

また、中級になっても、特に未知語の場合にはカタカナ、ときにはひらがなの類似的文字の混乱が生じ、読み誤りが起こることが示唆された。ひらがなの混乱に由来する読み誤りは特に日本語能力のより低い対象者に偏るが、カタカナ語については文字の類似性に由来する読み誤りは12名中11名の対象者に見られた。カタカナ語の場合、文字そのものを読む経験、特殊な組み合わせに関する知識、そしてカタカナ語の語彙としての知識がすべて不足しがちである。これは、カタカナ語は勉強せずとも「英語の知識でなんとかなるもの」として捉えられていることが大きな原因である。その場しのぎの読解ストラテジーとしては有効な場合が多いが、カタカナ語が必ずしも英語由来であるわけではないこと、原語とは語義のズレがありうること、略語として登場することがあるなど、常に正に働くとは限らず、何よりも、長期的な語彙習得の上ではむしろ有害であると言える。宮谷(2005)は読む際にカタカナから英語に変換するルールなど、読解におけるカタカナ指導の大切さを主張しているが、本章の分析からは、「シェ」「トゥ」のようなひらがなと異なるカタカナ表記のルール、既にある日本語と同義のカタカナ語が日本語に持ち込まれる意味なども指導する必要性が示唆された。特に教室外ではカタカナに触れ体験的に学べる機会が少ない海外の現場においてこれが重要であると思われる。

今後の課題として、誤りのタイプに基づく分類(5.2)で見られた諸現象を対象者別に、日本語能力との関連性も考慮しながら分析し、また「代用」カテゴリーにおける単位や傾向、スピーチ・エラーの研究と照らし合わせて詳細に見ていきたい。

## 第6章 文字列処理における誤り：分節上の問題

本章では、文字列処理における分節の問題について取り上げる。前の第5章では文字解読のレベルにおける問題について述べたが、文字の解読の段階から単語や文法知識の活性化が起こり、文字より上位のレベルとの相互作用が起きていることが明らかになった。ボトムアップ処理を考えた際には、「文字の解読」から「単語認知」に移ると考えるのが自然だろう。

ところが、分ち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加わる。下記の文章を見ていただきたい。

- (1) 必要な部分だけを抜き出してメモしておけば、それで「情報」は生かされるのです。
- (2) 店は狭く、十人も入れればいっぱいになりそうだった。

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<sup>59</sup>、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ばいいのかわからずに途方に暮れる学習者がいる。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。

本章では、本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。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つながりうる要因について述べた上で、指導への提案を行う。なお、本章では両方の課題文の口頭翻訳データに基づいて分析を行い、本章でデータを提示する際、課題文のシートに改行があった場所は「//」という記号で示す（例(8)などを参照）。

### 6.1. 文字列の分節に関する先行研究の見解

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る他、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

<sup>59</sup> 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。詳細は第5章を参照。

トをもと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つながるのである。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<sup>60</sup>。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に触れておこう。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, Fischer & Pollatsek (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)。

日本語の場合には、分ち書きをする言語とは違うが、「文字の種類」という手がかりはある。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が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、日本語母語話者の黙読時の眼球運動を調べた Kajii et al. (2001)では、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なかった。このことから、著者らは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結論している。また、和文を分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の場合、空白のないひらがなのみの文章よりは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。

本研究の対象者は分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年生は調査実施の半年ほど前までは分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。漢字かな交じり文の場合でも「当

<sup>60</sup> Yamashita & Ichikawa (2010)が取り上げている意味のある「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、意味上つな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」(6.2.1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ふ主張は、本章と矛盾していないと考える。



分無理だろう」(当分 | 無理)、「そうともかぎらない」(そうとも | かぎらない)のように、単位の境目と文字の種類が切り替わる位置が必ずしも一致しているわけではなく、学習者の場合、処理単位の識別には視覚的情報のほかにその情報を参照しながらメンタルレキシコンなどの言語知識データベースを検索する能力が大事になると考えられる。

対象者らの読みにおける分節について扱うに先立ち、本稿が考える不適切な分節の考え方について述べた後、対象者らの分節問題をどのように特定したかについて説明する。

## 6.2. 分節問題の特定方法

### 6.2.1. 分節単位および分節の問題が生じうる箇所

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「文節」や「句」が挙げられることが多いが(藤木 2002)、本章では、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。たとえば「常連には」「散らかしっぱなし」などが一つの基本単位となる。その場合、「常連」「散らかし」は内容部分、「には」「っぱなし」は機能部分に当たる。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置かれた場合にも注目する。

前節では母語話者が漢字、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 らは、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ほとんどないが、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、それに続く「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。

### 6.2.2. 分節の問題を特定するための手がかり

「基本単位」を念頭に置き、対象者らの分節上の問題について対象者らの口頭翻訳データに基づき分析した。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つながるわけではないが<sup>61</sup>、不適切になされる場合は読みの流畅さを妨げ、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。  
 (4) それでじよ、「情報」が生か、生かさ、生かされるのです。

b. 読み上げ上のチャンキング（切り出し）

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。冒頭で挙げた「抜き出」もこれに当たる。上記 a のポーズでは区切られた部分の前後に読み上げが続いており対象者が認識している「語尾」しか確認できないことが多い。また、挿入されるポーズは単なる淀みなのか、あるいはその箇所が実際に語と語の境目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。

- (5) 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?]  
 (6) 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…]  
 (7) 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。]

(5)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」、「探し物をするときに」→「探し」、「抜き出して」→「抜き」各1名）。ただし、これは動詞の辞書形を復元せずに意味確認を行うといった、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、(6)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見られた（6.3.2でも後述）。漢語の場合は品詞に関わらず、ほとんどが(7)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

<sup>61</sup> 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。

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。

- (8) 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...подогрев 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。]

- (9) 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// 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<sup>62</sup>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、Yamashita & Ichikawa (2010) は母語話者の分節については音律上の特徴からも判断できるとしているように、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つながりが必ずしも確立しているわけではないこと、また本研究の対象者はアクセント能力が不十分<sup>63</sup>であると思われるため、今回は参考にしなかった。

### 6.3. 分節問題につながる要因

6.2.2 の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内容部分に囚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6.3.1で、後者については6.3.2で説明する。

#### 6.3.1. 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しがちである (VanPatten, 2002)。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、内容部分を先に読み、基本単位全体を読みあげる箇所があった。6.2.2 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

<sup>62</sup> 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。詳しくは第7章を参照。

<sup>63</sup> 筆者の把握している限り、対象者の所属する2つの大学ではアクセントとイントネーションの概念について指導されるものの、発音やイントネーションの訓練はほとんどなされていない。

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単位において、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(9)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が多かった。6.2.2bの(7)もこれに当たる。これの典型的な例を(10)で挙げる。なお、かつこ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、その際「変質する」「変質している」ではなく「変質」と尋ねていたことになる。

#### (10) 意味確認の際に読み上げられた単位の例

- 変質 (9名) 原文： …一流銘柄ですが、保存が悪く変質しているので…  
 一種 (8名) 原文： 一種の編集能力が求められるのです。  
 断言 (7名) 原文： これは断言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永遠にありません。  
 常連 (6名) 原文： …舌の肥えた常連には出せません。

本調査における意味確認は調査者に単語訳カードを求める形を取っていたが、対象者がその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、意味の中核を担う漢語部分を把握できたとしても、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見えがえた。「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、「一種」と「の」の組み合わせから形容詞的な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。

(11) 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。

Я не знаю, что такое 永遠. Угу. ... .. но вот этот день, когда это может пригодиться, ээ, то есть, вот оно, это не будет длиться вечность до того дня, когда эта вещь может пригодиться. То есть, однажды она все-таки пригодится.

[[**永遠**]の意味がわかりません。<カード提示> 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。]

## 6.3.2. 造語・文型パターンの誤認識

6.2.1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。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名もおり、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、当該文の理解に本来そこにはない主体を持ち込み、文全体の誤解につながった。

(12) 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しょうか…

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(8)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、(8)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…」といった箇所の「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」といった単位にも、ポーズの起き方や翻訳の内容から判断すると、表記が切り替わる箇所に区切りが置かれやすかった。

(13) 原文： 特にビジネス書などは、必要な部分だけ//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)

(14) 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(15)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。

(15) 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] <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 6.2.1 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。

(16) 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?]

(17) 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+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。

## 6.4. 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 6.2.2 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。

(18) 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 U11 の口頭翻訳 (SPOT 成績 47 点・72.3%)

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 U07 の読み上げ (SPOT 成績 27 点・41.5%)

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、6.3.2 で触れた、すべ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。

(19) 成績上位者 U02 のインタビュー (SPOT 成績 46 点・70.8%)

…ひと всегда ассоциируется с людьми, но поскольку тут ひと написано хираганой, значит ひと не ассоциируется с людьми. ひと – оно сразу вспоминается 一晚中. Но 一晚中 написано единичкой, поэтому здесь тоже не люди. Потом вспоминается …一目ぼれ, но там тоже ひと пишется единичкой. … Ну вот, я так и подумала, что ひと, наверное, все-таки в значении единичка, то есть единичка 昔, чуть-чуть 昔, 前, ну то есть я пыталась перевести «недавно»…

[[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【一晚中】だが、数字の「一」で書くから、これも「人間」ではない。＜中略＞、【一目ぼれ】とか思い出しますが、ここも数字の「一」で書くから、ここも「人間」ではありません。一つ、【昔】、【前】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、すべ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。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だろう。ただし、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、教師としてできることを考える際には、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。SPOT 成績のより低い対象者は、既に知っている複合語のパターンに当てはめていた例(19)の対象者と同じように、「面倒くさい」を「酒臭い」と結び付ける者 (U08、SPOT 16 点・24.6%) や「ちょうどいい」を「都合がいい」(U09、SPOT 25 点、38.5%) と結び付けて考える者がおり、これは成績上位者特有の戦略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、6.3.2 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お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」の経験値も上がると考えられる。

## 6.5. 分節における問題：本章のまとめと今後の課題

本章では、分かち書きをする言語話者が分かち書きしない日本語を読む際に見られる分節の問題について取り上げた。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。分かち書きをする言語においてそれは個々の単位を意味のある句にまとめること、つまり、意味処理にかかわる能力だが、日本語のように分かち書きをしない言語においては、独立した単位の境界線について視覚的に判断しにくいという問題が加わる。日本語では漢字やかなと、複数の文字種が使われることにより分節の問題がある程度軽減されるが、「いいことなどひとつもないのです」のような、複数の要素から構成されながらも文字種の切り替わりのない文字列や、「ひと昔前」「アドレス帳」というように、一つの単位として捉えるべき要素の途中で表記が切り替わっている語などが問題になりうる。文字列の分節段階における問題は必ずしも読み誤りにつながるわけではないが、ワーキングメモリに余分な負担をかけることで読みを妨げるものである。

本章では、原則として一つの自立語とそれに続く付属語の連鎖からなる句（「永遠に」「いいことなど」等）を分節の「基本単位」として設定した上で、対象者の口頭翻訳におけるポーズの置かれ方、独立した部分として読み上げる際の区切り方、そして翻訳における意味のわけかたに基づき、文字列分節における問題箇所を抽出した。その結果、対象者らは意味の抽出に集中するあまり付属語を切り捨てて捉える（「永遠に」ではなく「永遠」、「抜き出す」ではなく「抜き」や「抜き出」など）、もしくは造語パターンや文型を誤って捉える（「明るく」や「面白く」から連想して「面倒く」、「温め直して」の翻訳を「温めてから」「修正する」にする、等）ことから、不適切な文字列分節をしていた。

一方で、SPOT 成績がより高く、多くの対象者にとって困難だった箇所の分節に成功した対象者のインタビューデータからは、文法や語彙に関するより豊富な既有知識に基づいて既知要素を円滑に切り捨てることで、未知要素の境目を正確に捉えることがわかった（「ひと昔前」の「ひと」がかな表記であるため「人間」ではなく、かつ「一晩中」や「一目惚れ」と類似した構造を持っているため一つの要素であるといった判断、等）。このことから、語彙学習などの負担をかけずに学習者の分節能力を高めるために、造語パターンを意識した語彙導入や、理解を目指さない「分節化のみ」の活動を取り入れることが有効ではないかと考え提案した。

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。



## 第7章 語彙レベルにおける読み誤り： キーワードの読み誤りが文章理解に及ぼす影響

本章では、語レベルにおける読み誤りについて論じる。具体的には、キーワードの読み誤りが文章全体の理解にどのような影響を与えているかについて考察する。構成としてはまず、読みにおける語彙知識の役割と語彙レベルから派生する読み誤りの考え方についてまとめたあと、本研究の対象者が語彙に対して持っている意識について述べる。最後に、課題文1「面倒くさいからモノを捨てる」において見られた、キーワード「モノ」の読み誤りについて詳細な考察を行う。

### 7.1. 読みにおける語彙の役割と語彙から派生する読み誤り

読み誤りには狭範囲のものと同範囲のものがあり、また藤井他 (2012) が指摘しているように、「語のレベル」での間違っただけの推測とつじつまが合うように、「文章のレベル」でも間違っただけの推測をするというふうに、複合的な要因によって読み誤りが起きることが多く、この現象は複雑で多岐に亘っている。文章理解では語彙の理解が大きな役割を果たす。「文の単語の意味が全部わかれば大意が掴める」という考え方も珍しくなく、また、未知語が2%を超えると母語話者の内容理解が困難になり (Carver 1994)、第二言語で書かれたアカデミックな文章をある程度スムーズに読めるためには既知語率が95%以上でなければならないとのデータがある (Laufer, 1989)。日本語教育を扱った研究では、小森他 (2004) が文章理解課題の約8割以上で正答するには96%程度の既知語誤率が必要となると報告している。第5章と第6章でも見てきたように、文字や単語の読み誤りや分節の誤りも単語単位で起こることからも、学習者の語彙知識が下位レベルにおける読みにも影響し、読解全体に大きな影響を及ぼしていると言える。

語彙レベルにおける読み誤りには、語そのものの読み誤りと、その読み誤りから派生する読み誤りとを区別できよう。次の7.1.1では前者、7.1.2では後者についてまとめる。

#### 7.1.1. 語そのものの読み誤り

語そのものの読み誤りは未知語、多義語、また定着があいまいな単語に直面したときに生じる。理想を語るならば、学習者に読ませる文章は難易度を徐々に上げていき、未知語の量を調整しながら与えることが望ましい。しかし現実問題として、特にある程度長さのある読み物に取り組み始める中級以降、語彙の定着度や自宅学習の時間などの違いでクラスの学習者の日本語力の差が開き、各学習者の語彙習得をコントロールし読み物の難易度を語彙力に合わせることは難しくなってくる。中級に入った学習者は、読解の中で膨大な量の未知語と遭遇するわけだが、その際、辞書を引くなどして意味を確認する、語彙の意

味を推測する、または読み飛ばすといった方法を採用する。この三つはそれぞれ読み誤りの可能性を孕んでいると思われるが、そうした読み誤りの影響はどこまで及ぶのだろうか。

60名の英語学習者(母語複数)による語彙の意味推測を調べた Bensoussan & Laufer (1984) によると、学習者は未知語に直面した際に頻繁に取る方略は「無視」と、意味を必ずしも推測するわけではない。また、意味を推測する際には、正しく推測するよりも誤推測することが多い。誤推測には「多義語の意味の選択の誤り」「形態素の意味の取り違い」「慣用句の誤り」「同音・同綴意義語の混乱」「母語の同語源との混乱」「同品詞の不適切な選択」「反義語との混乱」、そして原因特定が困難な「突飛な誤訳」があった。

中国語と韓国語を母語とする日本語学習者による未知語推測を調べた山方 (2008) も、母語の背景にかかわらず語義推測の成功率は高くないことを指摘している<sup>64</sup>。また、中国語母語話者においては日本語の語彙知識、韓国語母語話者では文法知識と語彙知識が高いほど、推測の成功率が上がると述べており、母語による違いがあるようである。モンゴル人中級日本語学習者を対象にした谷内・小森 (2009) は、より広い文脈が未知語の意味推測を助けること、また本研究が採用している SPOT テストの成績が高いほど、その文脈の効果が高まることを報告している<sup>65</sup>。

Bensoussan らの誤推測分類は、あらゆる第二言語読解に当てはまると思われるが、日本語を考えた場合、「多義語の意味選択の誤り」や「同綴異義語の混乱」(cf. 「国立大学」と「国立市」)などは、幅広い地域や母語の学習者に当てはまりそうである。他方では、例えば「母語の同語源との混乱」は漢字圏や中国語系語彙を持つ韓国などの「準漢字圏」にはあっても、非漢字圏では考えにくいだろう。学習者の読み誤りのサポートのためには、日本語を読む学習者にとって間違えやすい、読み誤りにつながる語の性質を、第2章で挙げた藤原 (2016) や、非漢字圏学習者の漢字語推測を質的に分析している桑原 (2008、2009) のように、漢字圏・非漢字圏、またそれぞれの母語別に記述していく必要がある。

本研究では単語訳カードがあったこと、漢字にはルビが振ってあったこと、語彙の制御をしていないなどことから、一般化につながる記述は今後の課題とし、7.1.2 で述べる「一つの語から派生する読み誤り」について論じることとする。

### 7.1.2. 語の読み誤りから派生する読み誤り

語の読み誤りから派生した読み誤りに関する研究は、筆者が調べた限りほとんど存在しない。しかしながら、語の読み誤りから派生したものが、教える側から見た場合に飛躍した印象を与えうる。

韓国語を母語とする英語学習者の読みにおける多義語の意味選択を論じた Kang (1993) は、誤った語義選択が文章の解釈に与える影響には幅があることを指摘している。例えば、

<sup>64</sup> 他の語義推測に関する研究においても同じような指摘がある (徳田 2006)。

<sup>65</sup> ただし、この研究における語義推測は多肢選択方式により行われているため、読みにおける語義推測とは同一視できないと思われる。

「人間」という意味での soul を「魂」「こころ」として解釈した対象者は直近の文脈を不適切に捉えていたが、文章の最後にあった「作り話」という意味での romance を「恋愛」として解釈した対象者は、文章全体の解釈を考え直し意味を取り違える、という例が挙げられている。

また、本研究の対象者が、「正直者のレストラン」のキーセンテンスでもある文 23 を筆記再生した部分の例を見ていただきたい。これは、正直者のシェフが、いわば残飯処理も同然の料理を「本日のお勧め」として素直に紹介した後に言うせりふであるが、下記の(1)はシェフが客に対して失礼な態度を取っている解釈、(2)は、「こんなにひどい料理だが、食べても死にはしませんので」と客をなだめている解釈になっている。

[原文] これらの品を注文してもらえると、私は助かるわけです。

- (1) UF06 なので、注文の品が運ばれたら、ほっとしてもらえますか？  
 (2) UF07 でも、私がこれを注文したら、死にはしません。

これは一見、かなり飛躍した解釈に見えて原因の特定が困難で、母語話者による筆記再生評価においても減点の対象として言及されることが多かった。しかし、これは「助かる」という、一語の読み誤りである。一部の対象者が他動詞の「助ける」の意味を把握していたが、「助かる」を知っている者はおらず、多くが意味確認をしていた。それに加えて、「助かる」の意味の難しさが関連している。対象者らの母語にはここでの「助かる」の語義を持つ自動詞が存在せず、対象者に提示する単語訳カードのもとにした辞書には、«выжить»（英語の survive にあたる「生き残る」）、«спастись»（危険を逃れる）という訳語で説明されており、課題文での比較的軽い「助かる」よりも、生死にかかわる意味として記載されている。そのために、(2)の U07 は「生き残る」→「死なない」と理解した。もう一つの訳語は«избавиться от»（危険な何かをなくす、もしくは危険人物を追い払う）であり、このことから、(1)の U06 は「あなたを追い払えるか」→「ほっとしてもらえるか」という解釈に至っている。このように、一つの語の読み誤りから、ショートショート全体の解釈が覆されることがある。

本章ではこのような、一つの語から文章全体に波及が及ぶ読み誤りを取り上げる (7.3)。その前に 7.2 では、対象者らの語彙に対する認識について簡略に紹介する。

## 7.2. 対象者らの語彙に対する認識について

以下では課題文 1、「面倒くさいからモノを捨てる」の読みにおけるキーワードの読み誤りについて述べる。語彙の読み誤りを検討するに当たり、対象者の未知語に対する認識について言及する必要がある。対象者には、漢字を含む語を重視し、ひらがな語とカタカナ語に対しては「簡単である」といった認識が見られた。

調査概要の内容と重複するが、対象者には未知の単語の意味を確認する選択肢が与えられていた。実験の性質上、学習効果による影響を抑えるために、テストなどで未知語の確認はせず、その代わりに単語の意味確認回数（延べ）を集計した（同じ単語の確認が数回された場合も加算した）。結果は表 7-1、SPOT 成績との関係は図 7-1 で示す。ここで「カード有り」は意味確認の際に単語訳カードの提示がなされたものであり、「カード無し」は3級以下の単語を意味する。

表 7-1 単語の意味確認回数

※ 有・無＝単語訳カードの有無

対象者	U01	U02	U03	U04	U05	U06	U07	U08	U09	U10	U11	U12	合計
有	7	19	18	20	23	29	35	28	29	3	21	19	251
無	2	5	1	3	9	8	10	4	9	0	6	0	57
合計	9	24	19	23	32	37	45	32	38	3	27	19	308

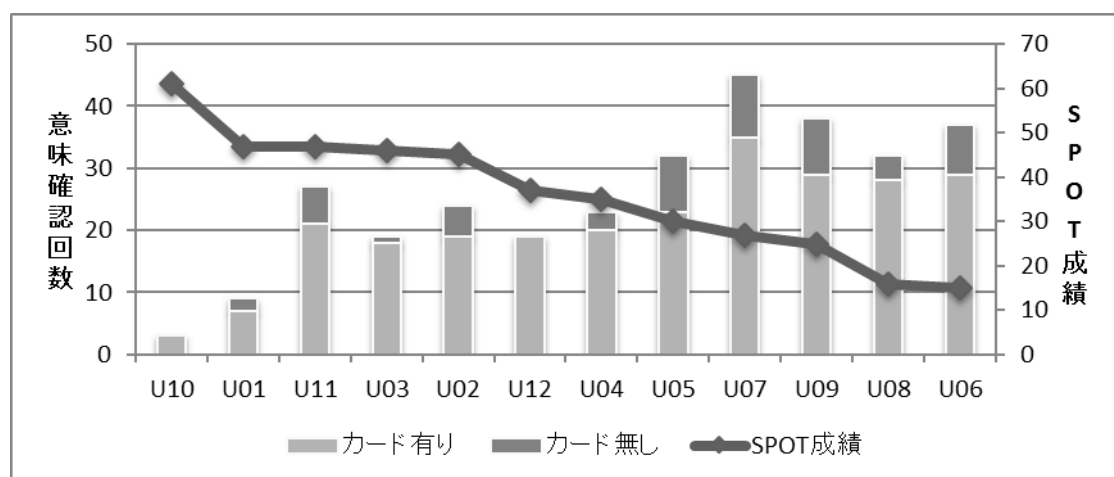


図 7-1 SPOT 成績と単語の意味確認回数

無論、対象者による単語の意味確認回数が語彙力をそのまま反映しているとは限らない。この結果はむしろ、各対象者が自分の語彙力に対して持っている自信度、また、リソース活用習慣を反映していると思われる。例えば、単語の意味確認回数がより多かった U11 は、「自分の理解が正しいかの再確認」として意味確認を行っていた一方で、確認回数が少なかった U01 は多くの語彙理解に苦労しつつも意味確認は多くせず、推測に頼りがちであった。また、後述する U09 のように、意味確認が行われた場合でも、それをうまく理解に組み込むことができなかつた対象者もいる。

対象者の語彙への意識を観察するために、意味の確認が可能な題材文の語を表記別に下記の 4 グループに大別した<sup>66</sup>。

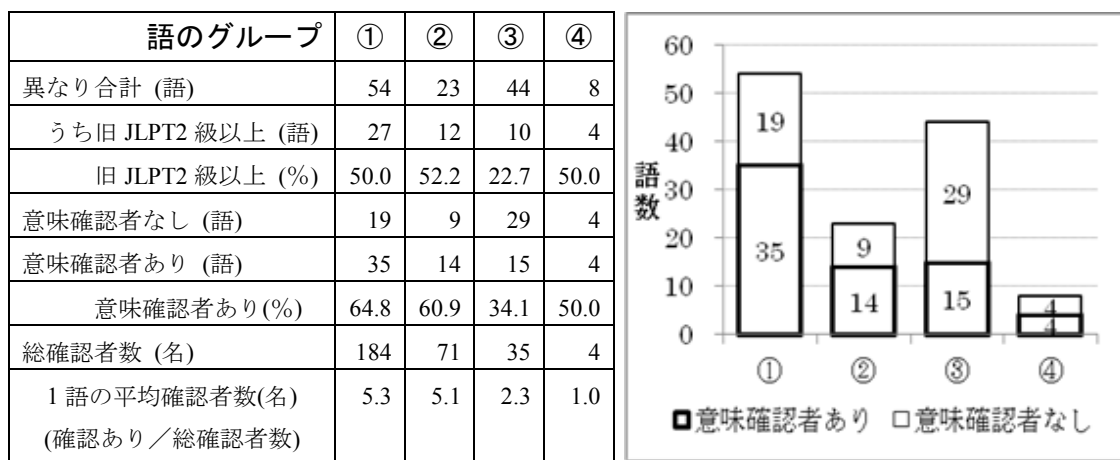
<sup>66</sup> 第 5 章の表記別分類とは同一のものではなく、機能語を含めない、表記のみならず活用形の有無に基づくなどの違いがある。

- ① 活用しない漢字語（永遠 [に]・仕事・面倒）
- ② 活用部分を含む漢字語（散らかる・探し物）
- ③ ひらがな語（それで・ただ・なんとなく）
- ④ カタカナ語（アドレス・ビジネス）<sup>67</sup>

意味の確認があった語となかった語の割合は表 7-2 で示す（頻度に関わらず、意味確認者が少なくとも 1 名いた語と、一度も単語訳カード提示要求がなかった語で区別している）。旧日本語能力試験 2 級以上の語彙がグループ①、②と④では 50%程度で、ひらがな語グループでは 22.7%であったのに対し、意味確認のあった語はグループ①、②と③ではその割合を各 9%~15%ほど上回り、カタカナ語のみ同程度であった。

次に、1 語に対する意味確認をした対象者数を、次ページの図 7-2 にて語グループ別に示す。図 7-2 で各グラフの両軸によって作り出される領域が、12 名の対象者がすべての語に対して単語訳カード提示要求を行いうる領域であり、塗りつぶされた部分は実際に意味確認が行われた割合を示す。右縦軸は各グループの総合人数を示し、塗りつぶされた領域は確認者数がより少なかった語からより多かった語へと広がるように配置した。

表 7-2 語のグループ別意味確認状況 (①漢字語 ②活用漢字語 ③ひらがな語 ④ カタカナ語)



次ページの図 7-2 からは、漢字を含む語、特に活用のない漢字語に対する意味確認が多く、「ひらがな語」と「カタカナ語」は極端に少ないことがわかる。表 7-1 にあるように、漢字を含む語では旧日本語能力試験 2 級以上、つまり、学習者にとって未知語である可能性の語の割合が高いことも関係しているが、対象者のビリーフも現れている。

<sup>67</sup> すべてのグループの語数がそうだが、特に「ひらがな語」において何を 1 語と計算するかに関して議論の余地があると考えられる。そのため、語の範囲がはっきりしない語に関しては、「内容語の語頭から表記が切り替わるまで」、複合助詞は助詞の部分を含めて 1 語とした。

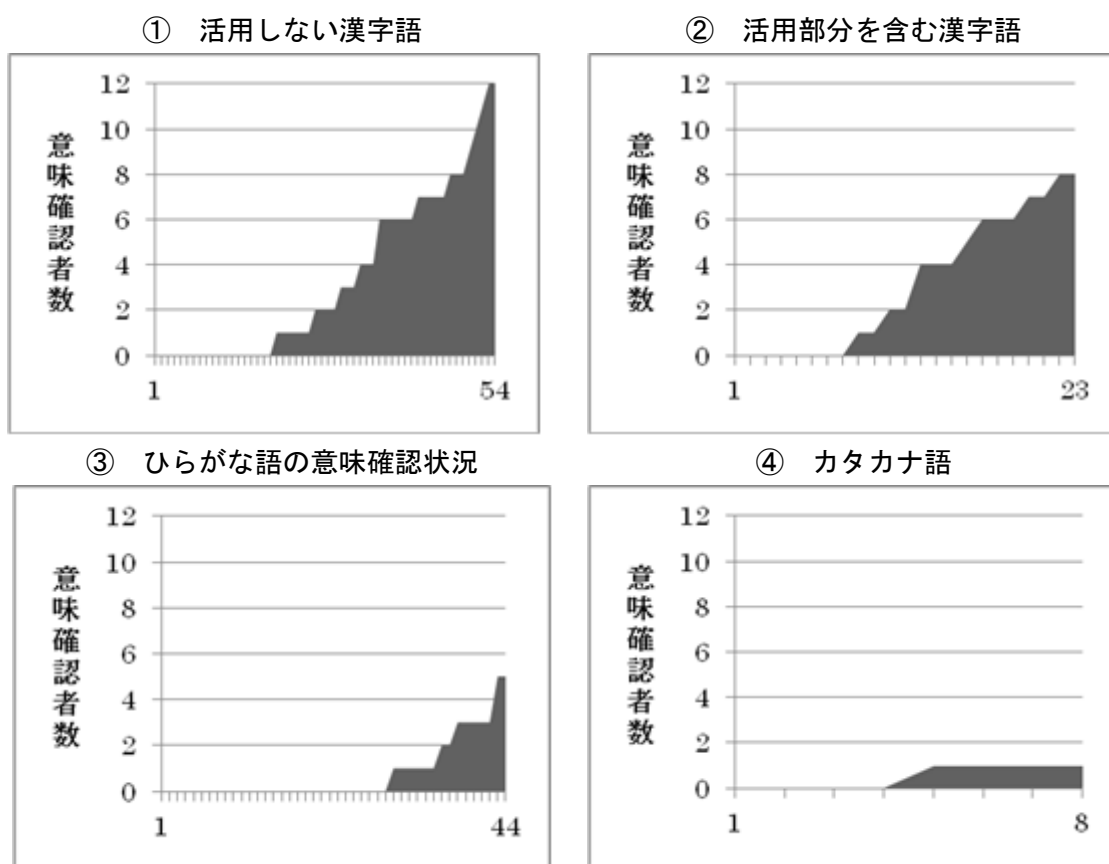


図 7-2 語のグループ別意味確認状況

漢字を含む語においては「十分」「物持ちがいい」などといった、初級で学ぶ漢字で表記される語については、推測に頼る傾向が見られたが、それ以外の語に対しては推論がほとんどなく、意味の確認が多かった。一方で、ひらがな語に対しては理解に自信がなくても、推論や読み飛ばしが多かった。例えば文 3 について、U12 は長く思い悩んでいたが、その理由についてインタビューで尋ねると「[よくいえば] が気になって思い悩んでいた」と答えていた。「よくいえば」の意味確認をなぜしなかったのかについて尋ねると、「構造も比較的簡単で、自力で訳せるはずの語句なので、単語訳カードがないだろうと思った」と答えている。また、U08 は文 16 では文型の「限り」についてすぐ意味確認をしたが、「よほど」については迷った後に、「[よほど] のカードはありませんよね」と、駄目もとで意味確認をしていた。それに関してインタビューではこう答えている。

- (3) カードは、prepositions [前置詞] 的な、[よほど] みたいなものは載ってないだろうと思った。普段翻訳するときも、このようなものは一番見逃しがち。＜中略＞ 漢字だったら話は別だが、[よほど] はあってもなくてもあまり変わらないのではと思ってしまう。[U08]

このように、ひらがな語は「自力でなんとかするもの」として捉えられがちである。これは、第9章で述べる接続表現の捉え方などにも関係している。なお、カタカナ語については、英語などから意味を推論することがほとんどであった。その成功率も高いのだが、後述するU09のように、それが裏目に出る場合もある。

以上、対象者らの語彙に対する認識についてまとめた。以下では、キーワードの読み誤りとその影響について分析する。

### 7.3. キーワードの読み誤りとその影響範囲：モノとメモ

課題文1のキーワードである「モノ」を例に語彙の読み誤りについて考える。なお、キーワードとは文章全体にわたって繰り返し出現する語で、その正確な理解が文章全体の理解に大きな影響を与えると考えられる語を指す。

#### 7.3.1. 「モノ」と「メモ」：読み誤りの発生と維持

対象者12名中8名がキーワードである「モノ」を「メモ」と読み誤るという現象が見られた。母集団は必ずしも多くはないが、実に3分の2の対象者が読み誤りをしていたのである。そのうち6名はタイトルの時点で読み誤った後、課題文の途中でそれを修正し（表7-3）、残りの2名（U02とU07）は文19の「モノと情報」のみにおいて読み誤り、その場で修正していた。

「モノ」の出現箇所は課題文のタイトル（文1）、文6、7、9、13、19の2回および20で合計8回であった（巻末の参考資料⑨、p.142を参照）。次ページの表7-3では、文1の時点で「モノ」を「メモ」と読み誤った対象者が読み誤りに気づいた箇所をまとめる。すべての対象者が途中で読み誤りに気づいていたが、早い者（U04）はタイトルの時点で、遅い者（U12）は文20と、その段階も、この読み誤りが文章の理解に与えた影響もさまざまだった。

ここで、この読み誤りが生じた原因と、文章の途中まで維持されやすかった原因に注目したい。まず、前者にはカタカナ表記による文字識別と語種認識の問題が関係していると思われる。第5章で述べたように、対象者は初中級～中級とはいえカタカナの読み誤りが多く、他のカタカナ語においてもひらがなより文字識別が困難であった。また、「モノ」がカタカナ語ではなく、普段は「物」や「もの」と表記されることも大きな理由であろう。複数の対象者が「なぜカタカナで表記してあるのだろうか」と不思議がっており、また読み誤りはしなかったが最初は「これは、ステレオの反対という意味か」と検証する対象者もいた（U11）。対象者にとって馴染みがあり「モ」を含む二文字のカタカナ語が「メモ」であることを考えれば、領ける読み誤りである。

表 7-3 「メモ」から「モノ」への修正段階

対象者	文	段階	詳細
U04	(1)	1/8	<b>訳</b> 面倒くさいから、メモを、捨てます？ いや、読み方が間違っている。[メ…ソ]？ うーん、進んでおこう。
	(6)	2/8	<b>訳</b> [理解していながら、モノ] …これは[モノ]か。[を取っておくのです]。
U03	(6)	2/8	タイトルでは読み間違えているが、タイトルの訳をせず次に進み、文6からは正しい読み方をしている。
U06	(6)	2/8	気づきの理由について言及なし <b>訳</b> なので…これがいつ役に立つかについて理解がないから、なんとなく[メモ]を残すのは…あっ！ これは[メモ]などではなく、[モ、ノ]だ。なぜカタカナで書いてあるのだろう。
U01	(9)	4/8	気づきの理由に関しては言及しないが、自分の理解に常に違和感を覚えており(ポクロフスカ2015b:144)、文9の時点で「メモが増える」という文脈が想像できなかったのか、長いポーズを取った後に気づく。 <b>訳</b> だからこそ…蓄積していくほど……いやだ、私は何という訳をしたのだろう、信じられない。……[モノ]だ。…物の数が増えるほど、だ。
U09	(17)	--	「メモ」という単語が実際に出現しているので、「モノ」と表記が違うことに初めて気づく。
U12	(22)	8/8	「メモを買う」イメージが湧かず、文を再読し修正。

※ 段階＝「モノ」が題材で出現した8回のうちの何回目か

このように発生しやすいこの読み誤りは、修正しにくいものでもあった。これには、「メモ」の語義と、それが置かれる文脈が関係している。「メモ」は「モノ」より具体性を帯びているとはいえ、文20の「モノを買う」以外、「メモ」としても意味が通じてしまうのである。各文の中で考えると「メモを捨てる」「メモを持たない」「メモを増やしても」などは十分共起しうる組み合わせであり、全体の文脈から見れば多少の違和感があっても、その原因がまさに「メモ」であると気づくのはそう容易ではなかったと考えられる。

「モノ」が初めて出現するタイトル(文1)「面倒くさいから モノを捨てる」には、先行文脈も含めて「メモ」ではなく「モノ」であることに気づくための手がかりがない。「モノ」がここで一度「メモ」として処理されてしまえば、後続の読みにもそのまま持ち込まれやすくなってしまふ。興味深いことに、タイトルを読んだだけで翻訳はしなかったU03と、完全修正はできなかったもののタイトルの段階で「メモ」ではないことに気がついたU05は、「モノ」が2回目に出現する文6以降は「モノ」として読み翻訳していた。これ



は、最初の段階で「モノ」を「メモ」として処理しないことで誤解釈が確定されず、その後の読みにおいて「モノ」の文字に対して柔軟だったためであると考えられる。

以上のことを整理すると、本来カタカナ語ではない語がカタカナ表記され、かつ、字数・字形の類似したカタカナ語が活性化されやすかったことにより読み誤りが生じたことになる。また、活性化されたカタカナ語の語義が直近の文脈と矛盾しないものであったため、修正しにくいものとなった。

「モノ」は繰り返し出現するキーワードだったため、その読み誤りの影響は文章全体の理解へ及ぶ様子が見られた。読み誤ったすべての対象者の読みに興味深いものがあったが、一名の対象者は上記のことに加えて「メモ」の意味を取り違え「二重の読み誤り」を見せ、特徴的な読み方をしてきた。次の7.3.2ではこの対象者(U09、男性)による読みの過程を詳細に取り上げ、一つの読み誤りがどこまで影響を及ぼしうるかを見ていく。

### 7.3.2. キーワードの読み誤りとその影響範囲：U09の場合

まず、U09について整理しておく。U09は日本語能力においても筆記再生においても、下位者であったと言える(次ページの図7-3)。U09は唯一、読み誤りに気がついてから課題文を再読している<sup>68</sup>が、それでも母語話者教師による理解の評価(筆記再生の成績)は低く、未熟な読み手であったと言える。文法に関しては鋭い面も見られたが<sup>69</sup>、語彙においては「視覚情報より語の音を手がかりにする」「過剰に推測に頼る」「自らの語彙知識に自信がない」ところが観察された。これらは、「モノ」の処理にも大きく影響している。

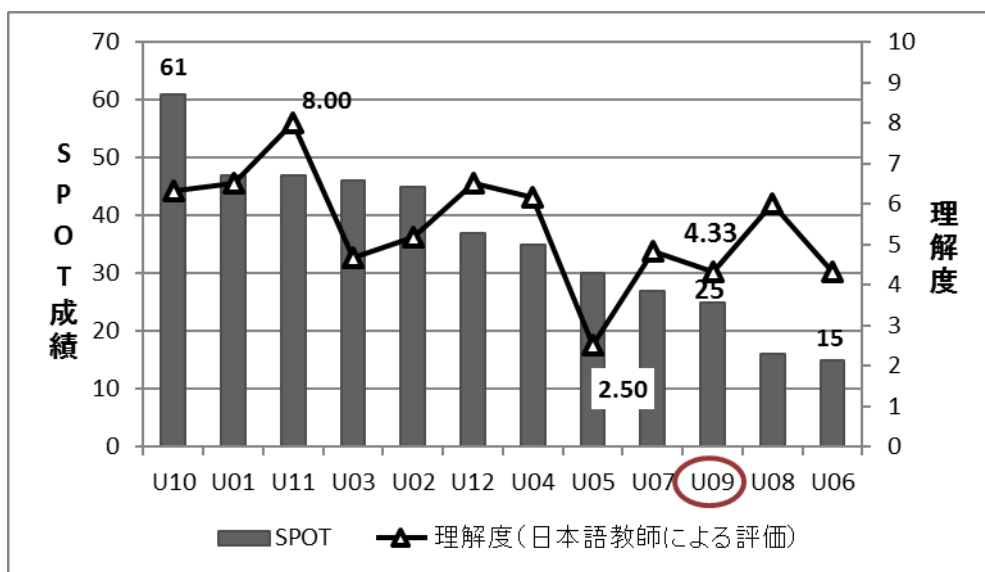
表7-3で挙げた「モノ」の出現箇所その他、文17では本物の「メモ」が登場する。U09が読み誤りに気づいたのはこの文17だった。しかし、U09は文字の読み誤りだけが問題だったのではなく、「メモ」を英語のmemory、つまり、「記憶」と解釈した。これが更に誤解を深めた。7.1.1で取り上げたBensoussan & Laufer (1984)には、誤推測の種類のうち「同義語の混乱」(音が似ている別の語と混乱)と「同語源との混乱」(母語で似た音の語と混乱)があるが、この場合はカタカナ語に当てはまる、「英語同語源・同義語の混乱」とでも言える現象が起きている。

#### (4) 【文1】

訳) あー、まずはタイトル。〔メモ〕は「記憶」ということかな。〔メモを捨てる、捨てる〕は「捨てる」という意味だから、〔メモを捨てる〕は「忘れる」。〔面倒くさいから〕…〔めんど〕の意味は? 「面倒くさい」「だるい」。面倒くさがるために忘れる。何かを忘れる。

<sup>68</sup> 本稿では「モノ」の読み誤りが見られた1回目の読みのみを扱うこととする。

<sup>69</sup> たとえば、課題文において一人称の省略が多くあり、SPOT成績のより下位の対象者ほどその復元に苦労していたが、U09はその中で復元に成功するなど、形式に関する知識を生かしていた(詳細は第8章を参照)。



※ データラベルは、本稿で紹介する U09、また SPOT 成績最上位 (U10) および最下位 (U06)、筆記再生の成績最上位 (U11) および最下位 (U05) のみ表示。

図 7-3 対象者の SPOT 成績および筆記再生の成績

ここでタイトルの段階から、「怠け癖」(面倒)と「記憶」がキーワードであるとの前提ができてしまい、これが、「モノ」が登場しない文 2 にも影響を広げている(例(5))。文章に一貫性を求めるあまり、「無理やりにでもタイトルに結び付け」るために「日」のみを基に文全体の意味を推測しようとした。

(5) 【文 2】

訳) ときどき、今日は何曜日なのかを忘れてしまう人が多くいる、ということか。

イ) また間違えた。【ぼこ】を【ぼこ】と読んでからは、うまくいかなかった…。それに、【モノ】ではなく【メモ】だと思っているから、無理やりにでもタイトルと結び付けたかった。面倒くさがるがために復習せず、結果として忘れてしまう。どうにかして最初の文と結び付けたかったから、知っている言葉ですら飛ばしてしまった。

イ) 【日】とあるので、最初は「(何月)何日なのか」と思ってしまったけど、なぜか曜日にした。適当に作ってしまった。

「モノ」が次に登場する文 6 でも更に、「十分」を一つの言葉と見なせず分解し、「分」の意味に関する正しい知識を持っているにもかかわらず「記憶する」に過剰にこだわったため、同音語の「文」から「単語」を連想している。

(6) 【文 6】

訳) 【十】は 10、【分】は時間の単位か部分…【理解する】の意味は? 「理解」…【この点を】…「このことから」…あるいは「10 個の単語から」…。<中略>【なんとなくメ

モ] …理解するなら？ 意味を理解していれば、一部の単語が覚えられる、ということだろうか。

- イ) この漢字、【分かる、分かれる、ぶん、ぷん、ふん】——確か、「分子」「一部」という意味もあった。…文脈によっては時間にも使えるし「一部分」という意味でも使える。ここでは、時間ではないのであれば、「一部分」か、もしくは「語」か「センテンス」と思った。＜中略＞ 以前、確か【メモする】のような語句を「暗記する」という意味で学んだことがあり、【とっておく】が目に入らず【メモする】か何かと思った。

前節で上述したように、「モノ」が出現するほとんどの文において本来の意味での「メモ」が主語や目的語になっても意味が成り立つ。しかし「メモリ」となると、明らかな違和感が生じるはずである。それにもかかわらず、U09は動詞の語義を読み誤りの修正に生かす代わりに、「記憶を捨てる＝忘れる」「記憶をとっておく＝覚える」と、読み誤った名詞に解釈を合わせていた。次の文7では、もはや「メモを捨てる」「メモをとっておく」のように「メモリ」と「動詞」を結び付けて理解するには限界が生じているが、それでも「メモ」ではなく「持たない」の意味で悩み込んでいる。課題文においてはキーセンテンスである文7が結局、「わからない」と保留されてしまう結果となった。

#### (7) 【文7】

- 訳) …【メモ】は「記憶」、【持たない】は？ ここで【持たない】はどのような意味だろう。＜中略＞ やっぱりわからない。
- イ) 【持たない】の意味は確実に知っているはずなのに、【メモ】とは結び付かなかった。それに、【なるべく】もわからなかった。

文8では「名刺」という未知単語の意味を確認しているが、ここにも、文8では登場していないはずの「メモ」の影響が見られた。このように、文章についてできてしまったイメージによって、目の前にある辞書（この場合は単語訳カード）の情報よりも自分の先行理解が重視される結果になった。野田（2014）にも、「マイナー」および「大立て者」を辞書で調べ、それぞれ「小さい」「小規模」と「大人物」と理解したにもかかわらず、文全体においては背景知識などから「短編が多い」と「長編が多い」との解釈に至った対象者の例がある。辞書や単語リストなどのリソースが手元にあっても、複数の要因が働くことによりそれをうまく生かせるとは限らないようである。

#### (8) 【文8】

- 訳) 【名刺】は…＜単語訳カード提示＞「ビジネスカード」？ なぜか「名詞」かと思った。＜中略＞ カードを捨ててしまえば、本や雑誌が使える。ここはつまり、情報、いや、単語を覚えるメソッドの話だろうか。持ち歩けるカードか、本を使うか雑誌を使うか。
- イ) 「カード」と言われて「ビジネス」の部分を見逃して、漢字などを覚えるのに使える「単

語カード法」が浮かんだ。〔名刺〕はそういうカードのことだと思い、カードで勉強した方が本や雑誌より効果的だと翻訳した。これなら、タイトルの〔メモを捨てる〕と結び付くし。

「モノ」が次に登場する文9でも、「なぜなら」の誤理解も重なって「それならなぜ、より多く記憶するために多くの時間と努力をかけなければならないのか」という理解になったが、次の文10から12までは大きな問題なく意味を把握できていた。インタビューでは「一瞬、〔メモ〕と結び付けなければならないことを忘れたので、よりスムーズに翻訳できた」と述べ、また突然理解できるようになったため、「二つの別の文章が一つになっている気がした。ここまでは「記憶の部屋」などの比喻だったのに対し、ここからはその説明が始まるのではと思った」と話した。「記憶の部屋」とは、一連の事柄を空想の宮殿の決まった位置に置くイメージを通して覚える「メモリ・パレス（記憶の宮殿）」術のことだと思われるが、課題文に登場した「部屋」がキーワードの読み誤りに加わったことにより、対象者の背景知識が活性化され、さらなる誤った文脈が構築された。

文13ではまた、第6章で触れた「いいことなど、ひとつもないのです」の分節に混乱し翻訳を諦めたが、文14からは、ひらがな表記の「もの」が出てきたこともあり、文17の翻訳はおおむね妥当であった。そして、文17では今度は本物の「メモ」が登場したため、カタカナの読み誤りに気づいた（ただし、「メモ」＝「記憶」という誤りはそのままであった）。

#### (9) 【文17】

訳) なるほど。つまりは、タイトルすら読み間違えてしまったわけだ。〔メモ〕ではなく〔モノ〕だったわけだ。そういうことだったのか。<中略>…私はすべてのビジネス書から役に立つ部分だけ抜き取って暗記している。

最後に課題の感想を聞いたところ、円滑に読めた部分があまり記憶に残らず、必死でつじつまを合わせようとした部分の印象が強かった、とのコメントをしている。学習者が読解で抱える困難点には、正しく読みとれた部分があっても、他の部分に意識が過剰に集中し、それらをうまく生かせないまま終わってしまうタイプのものもあるようである。

#### (10) 【全体に対する感想】

イ) …完全に混乱してしまった。〔メモ〕ではなく〔モノ〕だとわかった後でも、なかなか見えてこない話の解説を求めすぎて、スムーズに読めた部分は割と軽く見ていたし、翻訳はできても後で何と書いてあったか、思い出しにくかった。

まとめると、キーワード「モノ」の特殊な表記は7.3.1で述べた諸現象に加え、カタカナ語と英語の誤った直結による誤解釈を招き、より日本語能力の低い未熟な読み手のあらゆる困難に結び付いた。7.3.1では本来の意味での「メモ」が直近の文脈とさほど矛盾しな

いと述べたが、それを「記憶」と誤解釈した場合は文脈との明らかな不一致が生じる。それにもかかわらず自らの語彙知識に自信がなかった U09 は、一語の誤った理解とそれによって活性化された背景知識に合うように、その語の出現しない文にまで及ぶ誤った文脈を作り上げてしまい、その文脈に合わせようとして他の語の解釈を歪ませ、単語訳カードというリソースも十分に生かせなかった。最終的には、矛盾している理解を正当化するといった負担がかかった分、その印象が強くなり、正確に理解できた部分を理解に生かせない現象までが生じてしまった。このようにキーワードの読み誤りは、文章全体の理解を崩す可能性を秘めているのである。

#### 7.4. 語彙レベルにおける読み誤り：本章のまとめと今後の課題

本章では、語彙レベルにおける読み誤りについて、論理的な面と実際のデータにおける現象から論じた。

語彙知識は読みにおいて極めて大切である。読み誤りの観点からも、語彙の知識は文字識別や分節という下位レベルにおいて働くと同時に、文を超えた談話レベルにも波及を広げるものである。

語彙レベルの読み誤りは、語そのものの読み誤りと、語の読み誤りがきっかけとなったより高位レベルの読み誤りとを区別して論じることができる。

前者の「語そのものの読み誤り」は、未知語、多義語、または定着が曖昧な語に直面したときに、読み飛ばしをせず推論で補おうとして失敗したときに生じるものである。先行研究からは、語の意味を推論する際に成功率は高くならないことが明らかになっている。また、誤推論の種類の中にはあらゆる言語に当てはまりそうな普遍的なもの（「多義語の意味選択失敗」「同音異義語の混乱」「反義語との混乱」など）と、特定の目標言語において誤りやすいもの（日本語の「漢語の略語を間違えて解釈する」「固有名詞を普通名詞と取り違える」など）、そして特定の母語話者にとって誤りやすいもの（中国語母語話者にとっての「音形の類似からカタカナ語同士を間違える」など）がある。普遍的なものについては先行研究においてある程度言及があるが、残り二つについては継続的に調査・記述を重ねていく必要がある。

本研究の対象者に限って言えば、未知語の意味確認パターンを分析したところ（7.2）、漢字を含む語は、馴染み度の高い漢字から構成された一部の語を除き、意味確認をすることが多い。一方では、ひらがなで書かれた項目は「あってもなくてもあまり変わらない」「自力でなんとかする」ものとして捉えられており、推論に頼る傾向が見られた。カタカナ語においては意味確認はほとんどなされておらず、未知語であっても英語と照らし合わせて意味を推測することがほとんどであった。母語話者からすれば合理的な考え方もしれないが、言語処理が十分に自動化されていない学習者にとっては、このひらがな語とカタカナ語における誤った推論が読み誤りにつながりやすい。

語から派生する読み誤りは、読み誤った語を文脈に埋め込むため「橋渡し」推論を行うときに生じる。これらは教える側からはしばしば「突飛な解釈」に見え困惑の種となりうるが、ほとんど研究されていない。読み誤りとなった語を含む文の範囲内に留まるものもあれば、文章におけるその位置と出現回数によっては文章全体の解釈に影響を及ぼす、影響範囲の広いものもある。特に、キーワードの読み誤りから派生した読み誤りは、影響範囲が広いと思われる。

そこで、7.3 でそのようなキーワードの読み誤りを取り上げ、その影響のほどについて質的に分析した。具体的には、課題文1「面倒くさいから モノを捨てる」の中の、「モノ」という語の読み誤りである。これは、純粋なカタカナ語ではなく和語のカタカナ表記であることなどから、多くの対象者が「メモ」として読み誤っていた。また、繰り返し出現する文脈の中で、少なくとも文単位では「メモ」としても意味が成り立っていたために、読み誤りに気づかないまま何度も「メモ」として捉え、誤解を深めやすかった。

更に、対象者の中には「モノ」を「メモ」として読み誤り、また「メモ」を「メモリ」、つまり「記憶」として読み誤った者がいた。その読みの過程を詳細に分析した。その結果、キーワードと共起する他の単語が読み誤りと合うように意味を変える、意味を合わせるのに無理がある場合翻訳を放棄する、文章全体のテーマを誤解し、その誤解に合うように誤った文脈を作り上げる、誤った文脈に合わせて誤った背景知識を想起させるなどの行為により、文章全体の理解が大きく崩れる様子が観察された。

今後の課題として、「モノ」の読み誤りを早い段階で修正できた対象者や、その読み誤りによる影響が大きくなかった対象者の読みの過程を詳細に分析し、また「面倒くさい」や「捨てる」、今回保留となった課題文2「正直者のレストラン」における「正直」などの他のキーワードも取り上げ、キーワードの読み誤りの範囲について一般化できるような考察を行いたい。

## 第8章 文法レベルにおける読み誤り: 「語り手」を示す一人称の省略復元プロセス

本章では文法レベルにおける読み誤りについて述べる。文法レベルにおける読み誤りの概要についてまとめた後、本章で扱う一人称省略の復元で見られた対象者の読み誤りについて分析と考察を行う。具体的には、「原文では省略されている一人称を復元できない」「筆者個人の話を一一般論として捉えてしまう」読み誤り、「主語がないことを一人称省略として捉えてしまう」読み誤りの二種類を扱う。

最後に、日本語母語話者が対象者らの一人称省略にまつわる読み誤りをどのように捉えているのか、日本語母語話者評価者のインタビューに基づいて論じる。

### 8.1. 文法レベルにおける読み誤りとは

文法レベルで想定される読み誤りにはあらゆるものが考えられる。例えば野田 (2014) は次のような文構造の読み誤りの例を挙げている。学术论文の読みにおいてある上級学習者が「～(X)は～こと(A)、～こと(B)など、～こと(C)の利点を示している」という文構造を不適切に捉えており、AとBがCの具体例ではなく、Cと同等の位置を占めるものとして解釈していた。このような読み誤りは節同士のつながり方のみならず、特に中級だと例えば語や句のかかりうけ関係など、より細かい単位でも見られ分析の対象になりうる。

また、同論文では既有知識に基づく読み誤りとされているが、文法項目の不適切な捉え方が影響しているとも解釈できる例が挙げられている。ある対象者が「…いかなる国家でも、領域内に特定の住民を登録し、「国民」として把握する制度を持たないものはない…」<sup>70</sup>という趣旨の文を、「どんな国家でも、「国民」として把握する制度を持たない」と、正反対の意味に捉えていた。著者はそれについて「(「～ないものはない」といった)二重否定になるという知識がなかったとは考えにくい」と述べており、常識的にもおかしく前後の文脈ともつながらない対象者の解釈を、国家らしくない傀儡国家に関する既有知識によるものと説明している。しかしこれは、文法知識がありながらもそれを無視してしまう読み誤りである、という見方もできる。

宮谷 (2005) は読むための日本語教育文法に関する文献であるが、内容語を表す漢字・カタカナを指導する重要性を主張し、「「文法」ぬきで、「語彙」の連鎖だけで内容理解に至ることは、実生活において多くの局面で行っている」と述べている。この理由は必ずしも文法知識不足であるとは限らず、機能語などがその性質上読み飛ばされやすいことが関

<sup>70</sup> 遠藤正敬 (2010) 「満州国における身分証明と「日本臣民」 一戸籍法、民籍法、寄留法の連繫体制」『アジア研究』56-3 より

係している。例えば、次の章でも引用する VanPatten (2002) によると、第二言語学習者がインプットを処理する際に文法要素よりも語彙を重視する傾向がある。特に内容語の処理による負担が大きい場合、文法処理が放棄され、推論で補われることが多い。文法要素の処理がそもそもなされていないのならば、これはもっぱら語彙処理や既知知識の問題であり、文法の読み誤りではないとの反論も考えうる。しかし、理解するための文法について考察している松崎 (2005) が指摘しているように、「聞く必要がある箇所かどうか」をも見極める必要がある。その点では、読み飛ばされる文法項目とそうでない項目、読み飛ばされる項目を「埋める」誤った推論の手がかりや特徴なども、文法レベルにおける読み誤りとして扱うことができよう。

また、多義的な文法項目や特定の文型の読み誤りも文法レベルに属すると言える。文型指導は使用の面からされることが多く、その際「このレベルの学習者はこの程度まで使えばよい」という、限られた範囲で教えられることになる。そのために、いざ文章で習ったことのない使い方をされているとき、産出のために学んだ知識をうまく理解に応用できないという現象が生じる。

例えば、第6章でも取り上げた「面倒くさいから モノを捨てる」の文13 (モノを増やしても、いいことなどひとつもないのです) では、形式名詞「こと」の読み誤りが多く見られた。SPOT 成績の高い対象者も含め、6名と半分もの対象者が口頭翻訳において「モノが増えたとしても、[その中には] いいもの／必要なものは一つもない」という捉え方を見せた (U02、U03、U06、U09、U11、U12)。筆者の学習者としての経験上もそうだが、ウクライナの日本語学習者は「もの」と「こと」の区別に迷うことが多い。筆者が学生時代この二つについて教わったのは、①「の」に加えて「動詞を名詞に変える働きを持つ」、そして②「こと」の方がより抽象的である、という2つの点である。また、「こと」は「～ことができる」や「～ことがある」などの文型の一部として覚えることが多いため、構造的には簡単でも、「いいこと」が何を意味するのかを円滑に理解できないのである。「モノを溜めてもむなしただけだ」「モノがたくさんあっても、その中に本当に大事なモノがどれほどあるだろうか」といった文章全体の文脈も作用していると思われるが、形式名詞の困難さがそれを誘発していると言える。

上で触れた宮谷 (2005) はまた、省略された情報を推測する文法指導の重要性を指摘しており、授受表現や受身、使役を、省略されている人物が誰なのかを同定する観点からもっと積極的に教えるべきと述べている。省略が生じる原則の記述はある程度なされているが、読解において省略の復元に焦点を当てた指導でない限り、省略を意識せずに読むことに慣れている母語話者教師にとって盲点となる問題である。本章では、日本語において省略されがちな一人称 (久野 1978) に焦点を当てて、その復元における読み誤りについて考察を行う。なお、省略された人物 (参与者) を同定する際には上記に加えて「テクル・テイク」で表される方向性、ボイス、待遇表現のほか語用論的手段もあり (山田 2001) 文法のみの問題ではないが、ここでは復元の手がかりによる差別化はせず、語り手としての一



人称「わたし」に着目し、その省略復元における問題について探る。分析の対象とする課題文は「面倒くさいから モノを捨てる」とする。

## 8.2. 一人称動作主の読み取りに関する先行研究

原則として省略が生じる場合、前文脈などからその指示対象（以下、先行詞）を復元できるとされている<sup>71</sup>。しかし、一人称主語の場合、一部のケースを除き、提示しなくてもよいとされている（恵谷 2002）。ゼロ代名詞の指示対象同定モデルを提案している桃内（2011）によれば、日記や会話文などでは話者が省略要素の候補に挙がり、文章の始まりのような、文脈の手がかりのない省略の場合、優先的に選好される。つまり、直前の文脈に手がかりがなく、主語が省略されている場合、省略要素は「語り手」として解釈されやすい。

一方、主語が明示されないというだけで、自動的に具体的な動作主の省略を想定すべきとは限らないという難しさもある。市川（1968）によると、主語の現れない文表現には「もともと主語の現れない表現形式であり、主語を補うということは原則として困難」であると考えられる「主語のない文」があり、これには、「小豆は水から煮ます」「カナダでは英語を使う」のような定義、真理、事実など、一般者を主体とする一般化の表現が含まれる。こうした文は、その内容や特有の言語形式から主語を復元する必要がない旨読み取る必要がある。

学習者のアウトプットにおける省略状況を調査した研究はあるものの（恵谷 2004、大塚 1995 など）、省略復元を調べたものは少なく、18名の学習者に省略主語特定テストとフォローアップインタビューをしたフォード丹羽（2013）が目にとまる程度である。そこでは、正解者の多くが「～がトピックだから」と文のテーマを重視したり、「何が難しいかの答えを求めて読んだ」と文意を求めたりするなど、文脈を手がかりに主語を決定しており、誤答者の中にも文脈に基づいて判断している者が少なくなかったという調査結果が報告されている。

## 8.3. 分析の前提： 課題文1における一人称省略と想定省略

本節では前提とする課題文の動作主およびそれに関連する対象者の母語の特徴について述べる。

<sup>71</sup> 項が文において現れない現象そのものがテキスト的機能を担い、それ自体に意味があるために、もともとあったものが「省略されている」のではなく最初から「出現していない」という観点もある（庵 2007）。この立場を取るならば、「省略」もその「復元」という言い方が不適切になるが、のちに見るように、日本語には現れなくとも対象者らの母語の文法的制限により動作主を登場させなければならない場合があり、一種の「復元」をすることになる。したがって、ここでは詳しく議論せず、「述語を指す動作が誰のものであるのか」、つまり、動作主同定の意味で「(一人称・動作主) 省略復元」を用いる。

日記や会話文などにおける主語省略復元の際に、文脈など文章の手掛かりがない場合、省略されているのは語り手であると優先的に判断され(桃内 2011)、教育現場でも「ヒントのない主語の省略は基本的に一人称」と教えられることもある。つまり、主語がなく直前の文脈にそれを指す手掛かりがない文が「一人称省略なのでは」と想定される可能性がある。この観点に基づき課題文をセグメント化して、対象者に一人称動作主と解釈されうる 31 箇所を抽出し(次ページ表 8-1)、下記の 4 種類に分け、分析の対象とした。

語り手：	語り手が実際に動作主である部分(先行詞の明記箇所を含む)
総称：	総称的省略が生じている部分
不問：	タイトルなどのように陳述性が低く動作主が問題にならない部分
語り手以外：	一人称以外の主語が省略されており、先行詞が直前の文脈にない部分

無情物が主語で動作主が非焦点化される部分は対象外とした(例：文 10「これは非常に面倒くさいことです」、文 19「…能力が求められるのです」)。動作主の各種類には、次ページ表 8-1「記号」欄のように記号を割り当て、語り手は「▽」、総称は「□」、動作主が問題にならない「不問」は「—」、語り手以外の「人(たち)」は「○」とした。複数の解釈を許すもの<sup>72</sup>については表 2 の「動作主」欄で副次的解釈を( )で示す。これらの記号は対象者のデータにおける動作主出現の有無を指すときにも用いる(表 8-2、p.87)。なお、本章の「セクタ②～⑦」「4-2」などの記述は表 8-1 の対応する項目を意味する。

次に、これらの箇所を対象者が母語に置き換える際の留意点について説明しておく。まずは「語り手」に当たる、語り手が具体的に心がけていることについて説明している部分(表 8-1 セクタ②と④)だが、これらの文を対象者の母語に置き換える場合、形式上、一人称主語を省略できる。ただし、この省略が成り立つのは、ロシア・ウクライナ両言語において主述語が呼応する必要があり、非過去形動詞述語が人称と数において主語と一致するからである。つまり、文 8 の一部をウクライナ語にした下記例(1)のように、主語の有無にかかわらず述語の形に動作主を反映させなければならない(vykydayu [捨てる]と pozbavlyayusya [処分する]の接尾辞 **yu** が一人称単数の文法的意味を担うため、「わたし」を意味する **ya** は省略が可能)。同じ理由から、対象者が誤って一人称省略と捉えた部分があった場合、母語のデータでそれが顕著に表れる。

<sup>72</sup> 文 11～13 では仮定とはいえ「整理整頓を放棄する」「探し物をする」「仕事ができない」「モノを増やす」の具体的な行動は語り手によるという解釈も捨てきれない。しかし、文 7 と 8 とは異なり、一般常識に近い誰にでも当てはまる法則的な内容が述べられていると言え、文章の趣旨からすれば一人称省略より総称的省略であると判断して差し支えないだろう。また、文 17 と 18 で述べられている内容は、語り手が自らの経験に基づいて編み出していることから、語り手の存在が背景にわずかに残っている。しかし、「現実の個別的事態…よりも、物事のあり方の道理に関心を向け」「時間を超えて成り立つ一般的な因果関係を表す」レバ形式(益岡 1993)が使われており、また語り手の体験記述よりも「読み手に目指してもらいたい状態」というアドバイス性を持っているため、これも総称的な省略であるとの解釈が妥当であると思われる。

表 8-1 課題文における一人称動作主・想定一人称動作主を含むセグメント

セクタ	番号	原文	動作主	記号
① 問題 提起	1	φモノを捨てる	n/a	—
	4-1	[だれもが (わたしが)] 断言してもいいのです (が)	総称 (語り手)	□
	4-2	[人が (φ)] 使う (日)	人たち (n/a)	○
	6-1	[人が (一般者が)] 理解していないから	人たち (総称)	○
	6-2	[人が (一般者が)] とっておくのです	人たち (総称)	○
② 語り手 登場	7-1	[わたしが (φ)] 持たない	語り手 (n/a)	▽
	7-2	わたしは…続けています。	語り手	▽
	8-1	[わたしが] …捨てるし	語り手	▽
	8-2	[わたしが] …処分します。	語り手	▽
③ 根拠 例示	11-1	[一般者が (わたしが)] …放棄して	総称 (語り手)	□
	11-2	[一般者が (わたしが)] 散らかしっぱなしにしておくど	総称 (語り手)	□
	11-3	[一般者が (わたしが)] 探し物をするときに	総称 (語り手)	□
	11-4	[一般者が (わたしが)] 苦勞をします。	総称 (語り手)	□
	12	[一般者が (わたしが)] 集中できず	総称 (語り手)	□
	13	[一般者が (わたしが)] (モノを) 増やしても	総称 (語り手)	□
④ 語り手 の行動 例示	14	[わたしが] 買います。	語り手	▽
	15	[わたしが] 読んでいます。	語り手	▽
	16-1	[わたしが] 読んだら	語り手	▽
	16-2	[わたしが] 処分します。	語り手	▽
⑤ 提案・ 根拠 例示	17-1	[一般者が (わたしが)] 抜き出して	総称 (語り手)	□
	17-2	[一般者が (わたしが)] メモしておけば	総称 (語り手)	□
	18-1	[一般者が (わたしが)] 移せば	総称 (語り手)	□
	18-2	[一般者が (わたしが)] 捨ててかまいません	総称 (語り手)	□
⑥ 「転」	19-1	φ物持ちがいい (こと)	n/a	—
	19-2	[一般者が (φ)] 峻別し	総称 (n/a)	□
	19-3	[一般者が (φ)] 捨てていく (ような)	総称 (n/a)	□
⑦ まとめ 提案	20	φ買う (のは)	n/a	—
	21-1	φ買うときには	n/a	—
	21-2	φ買った分だけ	n/a	—
	21-3	φ捨てる	n/a	—
	22	[一般者が] (これくらいの) 感覚でいる (のが)	総称	□

※ 番号 1-2=文1の2か所目 [ ] =省略された部分 φ=動作主が問題とならない

原文：(文7から復元可→わたしは) 名刺も捨てるし、本や雑誌も処分します。

(1) Takozh/ (ya)/ vykydayu/ vizyativky,/ ta j/ knyzhok i zhurnaliv/ pozbuwayusya.

また/ (私は) [省略可] / 捨てる [一人称単数現在形]/名刺を/それから/

本と雑誌を/ 処分する [一人称単数現在形]

次に、「総称」に当たる総称的省略を対象者の母語に置き換える場合は、そもそも主語を持たない言語構造を使用する (次ページの例(2)を参照)。敢えて動作主を明記することが稀であり、その場合は斜格が用いられる。原文の総称的省略構造の多くは「一人称省略」も副次的解釈として共存している<sup>72</sup>が、対象者の母語にこれらを置き換える際には同時に二つの解釈を表すことが不可能で、「総称的省略」か「一人称省略」かに絞る必要がある。文11の一部を露訳した例(2)では前者の訳例を、例(3)では後者の訳例を挙げておく。例3の訳例は「あくまでも語り手個人の話」である意味合いが強く、それに対して動作主が背景に溶け込む例(2)の方が文章の趣旨に近いと思われる。

原文：部屋を散らかったままにしておくと…探し物をするときに…苦勞をします。

(2) Yesli/ ostavit'/ komnatu/ v besporyadke... budet trudno/ chto-to/ najti.

もし/放置する[不定形]/部屋を/散らかったまま…

難しいだろう[未来形]/何かを/見つけること[不定形]

(3) Yesli/ ya/ ostavlyu/ komnatu/ v besporyadke... zamuchajyus'/ iskat'/ nuzhnoye.

もし/私が[省略可]/放置する[一人称単数未来形]/部屋を/散らかったまま…

苦勞するだろう[一人称単数未来形]/探すこと[不定形]/必要な物を。

残された「不問」と「語り手以外」だが、後者「この/その人(たち)」の場合は主語の省略が許されず、また述語も複数形にしなければならない。それに対して「不問」の、動作主が問題にならない部分については、人称や数を担わない不定詞や動作性名詞など、動作主が問題にならない形式が対応する。例(4)では文21の一部をロシア語にした訳例を挙げる。

原文：買うときには買った分だけ何かを捨てる。

(4) Pri/ pokupke/ vybrasyvat'/ stolko zhe, skolko/ kupleno.

と同時に/買うこと[動作性名詞]/捨てる[不定詞]/同じだけ/買われている[受け身]

このように、母語を通して課題文を読み進める際、「語り手」に対しては一人称省略の復元、残りの3つに対しては省略復元の必要性の有無について判断することが求められていたが、対象者の中では、一人称語り手が動作主となっている箇所では総称や一般論として解釈してしまう読み誤り、そして動作主が想定されていない箇所では、「語り手」が動作主であると解釈する読み誤りが見られた。その具体的な過程を分析し、前者については8.4.1で、後者については8.4.2にて考察を行う。

## 8.4. 「モノを捨てる」語り手の読み取り方：分析と考察

### 8.4.1. 一人称省略の復元に関わる読み

まずは、解釈が一義的であると言える「語り手」がどのように捉えられたのかを調べた<sup>73</sup>。そのために、対象者のデータにおいて「語り手」に当たる各セグメントに対応する部分を切りだし、それぞれの動作主に応じて記号を当てた。記号の割り当てにおいては表8-1をもとにしたが、総称的省略を指す「□」に加え、「動作主明記総称」を指す「■」を用いた。「□」は「本は読んだら捨てなければならない」のような、主にモダリティを伴った

<sup>73</sup> 「語り手」以外のセグメントは、複数の解釈を許す部分が多いことに加え、「総称的省略」が動作主を非焦点化する点で「動作主が問題にならない」部分と役割が似ており、「総称」に対して「不問」のような翻訳がなされた場合を誤解と言えるか否かの判断基準が定めにくい。

総称的省略に用いるのに対し、「われわれ (U08、U07、U04) / [不特定の] 人は (U01) …します」のような場合は「■」とした。これは、後者も一種の総称的表現であるが、敢えて動作主を明記することで前者「□」より具体化しているためである。また、たとえば文8に対して「本や雑誌は同じ [捨てられる] 運命にある」(U12) のように、無情物が主語の位置に来るなど動作主が非焦点化される場合は「—」とつけた。動作主の再生・翻訳がなかった場合は空欄にした。その結果は下記表3のとおりである (上段：口頭翻訳、下段：筆記再生)。

表 8-2 再生文における「わたし」の反映状況 (SPOT 成績順：成績低位⇔成績高位)

翻訳	U06	U08	U09	U07	U05	U04	U12	U02	U03	U01	U11	U10
7-1	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	—	▽	—	—	▽
7-2	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽
8-1	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	□	▽	▽
8-2	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	—	▽	▽
14	□	■	▽	■	□	■	▽	▽	▽	—	▽	▽
15	—	■	▽	■	□	▽	▽	▽	▽	■	▽	▽
16-1	□	—	—	■	—	▽	▽	▽	▽	■	▽	—
16-2	□	—	▽	■	□	▽	▽	▽	▽	■	▽	▽
再生文	U06	U08	U09	U07	U05	U04	U12	U02	U03	U01	U11	U10
7-1			▽			▽	▽					
7-2						▽		▽			▽	▽
8-1						—		—				
8-2												
14		■					▽					
15		■	▽	—	□	▽	▽	▽	▽		▽	▽
16-1				■		—	—		—		▽	—
16-2		■	▽	■		▽	—	▽	▽		▽	▽
SPOT	15	16	25	27	30	35	37	45	46	47	47	61

※ ▽=語り手 □=総称 ■=動作主明記総称 —=動作主不問 空欄=データなし

過程的な読み (口頭翻訳) においては、直前の文脈で先行詞「わたし」が明記してある文8の一人称省略復元はさほど問題にならなかったのに対し、異なる話題で先行詞と隔てられた文14以降の一人称省略は5名と、約半数の対象者 (網掛けで表示) が見抜けていなかった。たとえば、「必要なものは惜しみなく買うべきです」(U05) とアドバイスとして解釈したり、「われわれが月に40冊の本を読むとしたら、読んだら捨てるものです」(U07) とものごとのあり方として捉えたりした。その結果、同じ5名の筆記再生では語り手についてまったく記述がなく、最終的理解において書き手が自らの生き方に基づき編み出した法則から、その書き手が消えている。これは、少なくともこの課題文の大意からすると必ずしも問題ではないが、だからこそ母語話者教師にとっては見逃しやすい可能性がある (これについては8.5において後述)。

インタビュー時に文14以降の主語決定の理由を尋ねると、文14の時点で対象者が形成した課題文のイメージや流れの解釈など、対象者なりに解釈された文脈の効果が大きかったようである。たとえば、対象者U08は文14~16について、「一人称かとは思ったが、筆

者は既に自分の話からわれわれ人間がどう振舞うか、という話に移ったように思った」と述べていた。また U06 は「述語の形式【買います】から一人称だとわかっていたが、新出単語に惑わされ、思わず【買わなきゃいけない】と読んでしまった」と述べており、その理由として「文章全体がアドバイスの雰囲気があるので」と述べている。明示的知識があっても、漠然とした文章全体の印象に流される様子がうかがえた。

対象者を SPOT 成績順に配置したところ、U01 を除き日本語能力のより低い左側に偏っている傾向にあった(表 8-2)。U01 は SPOT 成績では高位であるにもかかわらず、表 3 からわかるように、「わたし」が明記してある文 7 以外語り手が登場せず、他のどの対象者とも異なる特殊な読み方をしてきた。これはキーワードの読み誤りという外的要因による。U01 は文章のタイトルにある「モノ」を「メモ」と捉えてしまい、文 9 までその誤読に気付かなかった。特に「わたし」が初登場する文 7、またその前の文 6 で「メモをとっておく」「メモを持たない」を慣用句と考えその解釈に困惑したため文 7 の先行詞を軽視したと考えられる。(文 6 の「(物持ちのよい人たちが)理解していないから」で「私が理解していないから…」と翻訳しかけ、対象者の中で唯一一人称を持ち込み、また文 7 では「なるべくメモを持たない生活」とはどのようなものかで考え込んでいた)。U01 は日本語力がより高いからこそこの「わかるはずなのにつつまが合わないことへの焦り」が見られた(インタビュー時は「とても恥ずかしい」「もう聞いていられない<sup>74</sup>」と言い、自分のこの失敗を過剰に気にかけていた)。文 14 では既に誤読に気づいていたが、自分の読みに自信をなくしており、「惜しみなく」の意味に引っかかって「価値のある(=惜しい)必要なモノだけ買うこと?」と読み、動作主の同定を放棄していた。その意味で総合的な日本語能力が決して低くなかった U01 は、特別な状況による影響から一時的に日本語能力に支障が生じたと言えよう。

その一方で、SPOT 成績が高くなかった U09 は「語り手」に当たる一人称省略をすべて復元できていた。インタビューでその理由を尋ねると、「【彼】などがなかったので第三者の話ではないだろうと思った。それに、日本語には【ぼく】【わたし】は省いて良いと習ったので、自動的に一人称かなと思った」と述べていた。また、U09 は U01 と同じく「モノ」を「メモ」と読み間違え、文 17 までその誤読に気づかなかったが、一人称省略復元においてこれはかえって好影響だった。「前半の部分まではよく理解できず、【ここでもし】(文 11)になって初めて【メモ】に結び付けなくてもよくなったから、いきなり話が見えた」と述べており、文 14 を読む時点でその解釈に影響できるような、課題文全体の解釈がはっきりしていなかったと考えられる。先行文脈の手がかりがない状況下では、文構造に関する知識に注意を向けるしかなかった可能性がある。

そこで、問題となるセクタ④の最初の文 14 と、筆記再生で出現率が多かった文 15 の 2 文について、口頭翻訳のデータにおける一人称動作主の出現・非出現状況<sup>75</sup>と SPOT 成績

<sup>74</sup> 口頭翻訳の音声を

<sup>75</sup> それぞれ 1 と 0 に変換した。

との相関を求めた<sup>76</sup>。その際、対象者全員のデータと、また特殊な読み方をしている U01 のデータを除いたデータを用いたところ、U01 を除いたデータでは 5%水準で有意な強めの正の相関が認められ、また対象者全員のデータの場合は文 14 のみ 10%水準で中程度の相関があると言える（表 8-3）。

表 8-3 翻訳における一人称出現率と SPOT の相関関係（スピアマン係数）

	全員 (n=12)	U01 抜き (n=11)
文 14	0.5078334 ( $\rho=0.09188$ )	0.6928203* ( $\rho=0.01811$ )
文 15	0.4905115 ( $\rho=0.1054$ )	0.7171372* ( $\rho=0.01299$ )

.  $p<0.1$  \* $p<0.05$

特殊なケースを除けば、日本語能力が高いほど読みにも余裕が生じ、先行詞が直前の文脈にない一人称の省略を見抜く能力も高まる可能性が考えられる。また裏を返せば、そのような省略を読み取る能力を総合的な日本語能力の一つの尺度として見なせる可能性も考えられる。今後の課題として、読みの条件をより絞って標本数を増やし、説明モデル構築をも考慮に入れた量的分析によりその可能性を追求したい。

以上では、一人称が省略されている文における動作主復元過程とその中で見られた困難点について述べた。次の 8.4.2 では、もともと動作主が想定されていない「主語のない文」、主に「総称」と「不問」における動作主の現れ方についてまとめる。

#### 8.4.2. 一人称の想定省略に関わる読み

本項では、一人称省略ではない、またはそう解釈されにくい文における、誤った一人称省略復元についてまとめる。表 8-2 とは異なり細かく分節化せず、文単位で対象者の一人称出現状況を追う。なお、文 1 と文 14 以降の部分についてのみ次ページの図 8-1 にて可視化する。

まず、先行詞がなく文脈の手がかりもない表 8-1 (p.85) の 1-2 と 4-1 においては、後者は一人称として解釈する者はおらず、ほとんど総称として捉えていた。一部の対象者は、「～でもいい」をヒントとしていた。「～でもいい」は動作主より行為が問題になる「許可を尋ねる／与える」場面で学習されることが影響していた。また一部は「～でもいい」を分割して「断言するのはいいことだ」と、意味上不正確だが構造上同じく総称となる読み方をしていた。

それに対してタイトルでは、一人称省略と捉えた「わたしは面倒くさがる」「わたしは捨てている」などと捉えた対象者と、総称や動作主が問題にならない翻訳をする対象者は 5 名ずつだった（次ページの図 8-1）。興味深いことに、文 14 以降では文脈に影響され一人称省略を見抜けなかった対象者のほとんどが、原文そのもの以外動作主についての判断材料のないタイトル（表 8-1 の 1-2）では語り手を登場させている。「一人称は基本的に省

<sup>76</sup> 正規分布していないデータのため、スピアマン相関係数を使用した。

略される」との知識はあるものの、文脈などの影響でそれが揺らぐのである。

図 8-1 口頭翻訳における一人称主語（先行詞から隔てられた部分）

文	一人称	総称(省略含む)・不問	翻訳なし
(1)	9 4 6 7 1	5 2 10 11 12	3 8
...			
(14)	12 3 9 10 2 11	4 5 6 7 8	4
(15)	12 3 9 10 2 11 4	5 6 7 8 1	
(16)	12 3 9 10 2 11 4	5 6 7 1 1	8
(17)	12 3 9 10 2 11	4 5 6 7 8 1	
(18)	12 3 9 10	2 11 4 5 6 7 8 1	
...			
(20-22)	12	3 9 10 2 11 4 5 6 7 8 1	

※ 1~12=対象者 U01~U12 太字=SPOT 45点(約70%)以上 網掛け=特殊総称  
斜体=条件節を読み取った対象者<sup>77</sup>

次に、一人称との副次的解釈が可能なセクタ③について述べる。ここで一人称を登場させたのはU11 (SPOT 成績上位)のみだった。これは、語り手の具体的な心がけを述べた部分の後に「モノが多い分だけその管理も厄介である」という分かりやすい法則が挿入されている文脈の効果が大きいと思われる。U11も文11では「わたしがもし掃除を怠れば」「後々わたしが苦勞する」と語り手を意識しているが、文12では「わたしが[集中]できなくなる」と言いかけた後「[一般者が]集中しづらくなる」と言い改めた。また、筆記再生ではこの部分に対応する記述がすべて総称になっていた。このことから、読み進める中でこれが語り手についてのたとえ話であるより語り手の意見であることに気づいたと考えられる。その証拠として、文14に取り掛かった際には「これは自分の話をしているだろう」とコメントしている。

それに対して、セクタ⑤では前のセクタからそのまま文17まで持続した対象者は6名、そのうち文18まで一人称を持続した対象者は4名だった(図8-1)。これは、セクタ④で動作主を非焦点化していた対象者のうち、セクタ⑤から語り手を登場させる者はおらず、少なくとも文17ではすべての対象者が前のセクタに合わせる傾向にあった。例えば、U03の口頭翻訳は「特にビジネス関連の出版物などの本は <「抜き出す」の意味確認> 私は必要な部分だけを抜き出して、メモをして、そして <「生かす」の意味確認> その情報

<sup>77</sup> 1~12の数字はU01~U12の対象者を、また太字はSPOT成績上位群の対象者を指している(45点、約70%以上。それ以外の対象者は37点以下である)。網掛け部分は「われわれ」のような、8.4.1の表8-2で■にあたる「特殊総称」を指す。番号の配置順は図の見やすさを優先しており、特に法則性はない。文16と17の間で「一人称」と「総称」の切り替わりが起きているために、二重線を引いてある。



を活用します」と一人称に統一されていた。インタビュー時には文17の読みが気になり、「【おけば】の部分で反映させていない」と述べ、理由を尋ねると「(文7の)【そこでわたしは】とあるから、課題文はすべて語り手自らの話なのかと思った」と述べていた。

これは、文17の内容構造に関係があると考えられる。文頭に「特にビジネス書などは」と、前文の内容を絞ることを示唆する表現があり、そのつもりで読み進めてしまうと、「おけば」の条件表現を読み取り撮り損ねて、「必要な部分だけを抜き出してメモしてお」くことが、語り手が実際にしていることというより、読み手への勧めであることはわからない。また、主節で「情報」という新たな主語が登場する上に、U03と同じように多くの対象者にとっては「活用する」という意味の「生かす」は馴染みがなかった。その結果主節の理解が曖昧で、先行内容から続く一人称構造を崩すための手がかりを得られにくかったようである。それに対して文18は、「データを移せば捨ててよい」という流れがよりわかりやすかったと考えられる。

また、セクタ⑤で一人称主語から総称などに移る対象者は、条件表現を読み取っており(文17と18ではU04、文18ではU02とU11；図1斜体)、文18の文末については人称を問わない「捨てて構いません」と読み取っていた。それに対して文18で一人称に留まったU03は条件表現を反映させていたが、文末は「[私は]捨てている」とし、またU10は「[私は]データを移す、そして名刺自体はもう捨ててもよい」と、文末は保つも条件表現を読み取っていなかった。U03とU10、U02とU11は4名ともSPOT成績上位者である。後者2名が条件表現に気づいたため総称に移ったのか、文末の「捨てて構いません」が意味上レバ形式と合致しやすかったからなのか判断できないが、述語の形式に気を配りつつ先行理解を修正する、トップダウン・ボトムアップ的読みのバランスが問われるようである。

最後に、1名の対象者U12はセクタ⑦にまで語り手を登場させ、また、口頭翻訳では「モノは捨てた方がよい」と総称的省略として捉えていた文章のタイトルを、筆記再生では「保管は面倒だと考える私はモノを捨てている」と改めていた。インタビューでは、「ここ(文7)で【わたし】から始まって、ここ(まとめ)に至る感じです」と述べている。この対象者もまた「モノ」を「メモ」と読み間違え、文20に至るまでそれに気付かなかったため理解に苦労していたが、文7あたりからようやく確信が持てる理解に至って課題文の趣旨について判断し、その判断に沿って最後まで読み進めたようである。

このように、主語のない文について、動作主は想定されていないとの判断ができず、「主語がない」ことを「一人称省略」として捉えてしまう読み誤りがある。その場合対象者は、先行理解と文章に対するイメージを手掛かりとしており、その効果の範囲は文章全体に及ぶこともある。また、日本語能力のより高い対象者でも、述語の形式を無視して、自分の解釈に合わせて捉える場合がある。

以上では、一人称省略復元と、省略ではない場合における語り手の誤った登場について述べた。次の8.5では、母語話者がどのようにその読み誤りを評価しているかについて、

母語話者の評価インタビューに基づいて論じる。

## 8.5. 母語話者の評価インタビューからの示唆

冒頭では、一人称省略の誤った捉え方が日本語母語話者教師にとって盲点になりうると述べたが、実際はどうだろうか。ここでは、日本語母語話者のインタビューのデータから対象者の筆記再生における語り手の現れ方に関する言及に基づいて考察を行う。

前の部分では主に対象者の口頭翻訳から考察を行ったが、母語話者の評価は筆記再生、つまり対象者の結果的理解に対するものである。その意味では、対等な比較ではないが、読解の研究において筆記再生が読解能力の評価、つまり、文章を読めているか否かの判断に使われるため、母語話者の捉え方について把握するのに有力な情報になるだろう。

表 8-4 日本語母語話者協力者

	J1	J2	J3	J4	J5	J6
性別	女性	女性	女性	男性	男性	男性
日本語教育経験	あり	あり	あり	あり	教育実習、チューターなどの個人指導のみ	なし

6名の母語話者に対象者の筆記再生を評価してもらい、評価の根拠について尋ねた結果、語り手の読み謝りを積極的に減点の根拠としていたのはJ5の1名のみである(5)。インタビューの最初に、自らそれを評価基準にしていたと述べている。

- (5) [J5が評価基準について] 筆者の個人的な行動を述べてる部分と、あの、読者に向けてこうし、「せよ」と言っている部分というのは、明確に分かれているので、原文のその大意、筆者の言いたいことが何なのかに関しては、非常に読みとりやすいので、その部分の採点基準を作るのは結構簡単<後略>。

J5は、筆者の話を一般論として述べている対象者(U06、U08、U01:(6))についても、筆者の主張には触れず話しか述べていない対象者(U09:(7))、また動作主が想定されていない文で語り手を登場させた対象者(U12:(8))についても、それぞれを減点の根拠としていた。

- (6) [J5がU08について] 本人がモノを捨てるんだということは明確には書いてない。  
 (7) [J5がU09について] 筆者自身のことは言っているんだけど、筆者のメッセージは伝えていない。  
 (8) [J5がU12について] 「モノは最小限買うようにしています」ということは書いてあるんだけど、これって、自分がそうしているのではなくて、人に「そうせよ」と

言っているのでちょっとまずいだらうと。

J5 以外で 3 名の母語話者協力者が対象者の筆記再生における語り手のあり方について言及していたが、8.4 で述べたすべての読み誤りについて言及があったわけではない。J3 は筆者の生活に関する再生がないことについて、また J4 と J6 は、筆者の個人的な話を一般論として述べていることに対して一部否定的な評価をしていた。

- (9) [J3 が U01 について] 「わたし」の話がない。名刺の話とか、他の人とか…。(他 2 名について言及)
- (10) [J4 が U07 について] 自分の話をここで一般の話としてなっているので、やっぱりちょっと、おかしいですね。(他 1 名について言及)
- (11) [J6 が U06 について] 「要らなくなったモノはタイミング良く捨てるべきです、という考え方があります」って、一般論でいっちゃっているんで、違います。これは「わたし」ですね。(他 1 名について言及)

残りの J1 と J2 の 2 名は、評価の根拠として語り手の存在に触れることがなく、それについて尋ねたところ、語り手の有無にかかわらず気にならなかったと述べ、文章の趣旨が伝わっていれば良いという考えだった(12)。

- (12) [J1] いろんな「われわれ」って書く人もいれば「わたし」って書く人もいるなぐらいな感じで読みましたけど、これ自体が [中略：ビジネス書のようなもの] なので、うーん、こういう書き方になるかなぐらい [に思った]。

このように、一人称の省略にまつわる読み誤りの捉え方は、母語話者の間でも意見が分かれる。今回扱った課題文はその論理的構造上「個人の話」と「読者への主張」の対比があり、その「個人の主張」が一般論として理解されることに対して違和感を覚え問題視することはあるが、筆者個人の話(モノを持たないようにしている、名刺を捨てているなど)が出ていないことに関しては、気になりにくいようである。特に J6 は、一部の対象者の理解にそのような違和感を覚えつつも、「日本人はあまり「わたしは」とか「一般論」にして読んでいないなと思う」と述べており、更には「皆はこう思っているかもしれないけど、私はこう言っているんだというのを強く主張する文章ではなく、すべてが筆者の主張だから「わたし」とか「筆者」とか書く必要がない」と言及している<sup>78</sup>。読解の目的から見れば、いわゆる「筆者の主張」を読み取れば、それで理解に成功したと言えるだろう。ただし、裏を返せば、一人称省略の復元や、一人称省略でない文の中の語り手の出現

<sup>78</sup> この協力者は国語の教師という背景を持っており、日本語教育とは別の観点の影響がある可能性が考えられる。

が、日ごろから母語話者の教師に見逃されてしまっている可能性も否めないのである。

最後にだが、インタビューのデータから、一人称省略における問題を研究する上で調査言語の問題が浮き彫りになった。

まず、対象者らの母語が8.3のように、一人称動作主の存在を、何らかの文法的な指標で示さなければならない言語である。そのために口頭翻訳という手法では、一人で行われる黙読など、翻訳を伴わず母語への置き換えが行われない場合の捉え方について把握することは困難である。つまり、J6が主張するように母語話者が「動作主を気にしないで」読んでおり、学習者も同じような読み方をしているとしても、その読みの過程を確認できないのである。とはいえ、たとえ本研究の調査方法を採用せずに黙読させた後に「～したのは誰ですか」などと確認した場合、その追加課題により再考が行われ、やはり本来の読みを捕捉することはできない。日本語のみで調査するには制約が伴うわけである。

また、筆記再生の和訳においても、そもそも一人称を省略するほうが自然である日本語に置き換える際に、ロシア語やウクライナ語では自然な表現でも、和訳ではどうしても不自然な表現になってしまい、評価に影響を与える可能性がある。今回は、「筆者は」ではなく「わたしは」と書いていた対象者に対し、違和感を覚えた協力者が2名いた。

(13) 逆に、再現している人の話みたいに、「筆者は」とか言ってくれればいいんですけど、

「わたしは」ということを敢えて避けた人もいるのかなと [思った]。[J1]

(14) この文章に書いてあったことを再現してくださいって言ったときに「わたし」って書いてしまうと、「わたしじゃない」って思うんです。すごく「わたしじゃない感」があります。[J6]

構造が著しく違う二言語間の訳文を自然な文章にするには意識度を高くしなければならないが、その分読み誤りのインパクトが下がってしまい、評価から漏れる可能性がある。そういった意味では、調査者が対象者らの言語に精通することに大きなメリットがあると言えよう。

以上、日本語母語話者が一人称省略復元の失敗と誤った省略復元をどのように見ているか、また日本語で一人称省略の読み誤りを調査する限界について述べた。次の節では、本章の内容をまとめ、今後の課題について述べる。

## 8.6. 文法レベルにおける読み誤り：本章のまとめと今後の課題

### 8.6.1. 本章のまとめ

本章では、文法レベルの読み誤りについて述べた。文法レベルの読み誤りでは、文構造の誤った捉え方、機能語の読み飛ばしによる読み誤り、文型などの知識不足によるものなどがある。本研究はその中から「一人称の省略」と「誤った復元」について取り上げ、一

人称動作主に関わる読み方を分析し、その過程を記述した。

主語のない文の動作主を同定する場合、学習者は文脈、特に自分が文章に対して持っているイメージを重要な手掛かりとして使うことが分かった。これは、フォード丹羽 (2013) のデータと似た傾向である。特に先行詞が直前の文脈にない一人称の省略は日本語能力のより低い対象者、また特定の文章において理解のハンデが生じた対象者にとって読み取ることが難しいことが分かった。また、「一人称は基本的に省略される」などの明示的知識があっても、その明示的知識よりも先行理解が優先されるようである。これは日本語能力の上位群にもある程度見られるが、中位・下位群の対象者にとってより顕著であった。

一方で、総称的省略や動作主が想定されていない文では、「一人称の省略ではないか」との知識が働き、語り手が前の部分に出ていた場合、それを登場させることがある。

最後に、日本語母語話者では、一人称動作主にまつわる読み誤りについて捉え方が異なる。論理上の矛盾があった場合は一人称省略復元の失敗は気づかれやすいが、全体的に引っかからないことも多い。これには調査言語の制約も関係しているが、一人称省略の読み誤りは母語話者教師から見逃されやすいことが示唆された。

### 8.6.2. 今後の課題

対象者の母語や課題文の制約、またサンプル数などから一般化は難しい結果であるが、今回明らかになった相関関係の裏にある因果関係を説明するモデル構築を視野に入れつつ、異なるタイプの文章や他言語母語話者を対象にして分析を行い、日本語教育への示唆を与えていきたい。

また、今回は「面倒くさいから モノを捨てる」のみを取り上げたが、一人称省略を含んでいない課題文2の「正直者のレストラン」においては、誤った一人称省略を伴った複数人物の追跡上の読み誤りが見られた。その分析も含めて、今後動作主の捉え方、その困難点などを今後探っていきたい。

## 第9章 談話のレベルにおける読み誤り： 接続表現が表す論理関係を読み取る際の問題

第5章から第8章までは、文字列や語、動作主など、一文の中で納まる読み誤りを見てきたが、本章では一文の範囲を超え談話レベルに踏み込んだ理解における問題について論じる。

学習者のよくある悩みとして「文の意味はわかるが、全体で何を言っているのかわからない」というものがある(宮谷 2005)。筆者がウクライナで日本語読解の指導を行っていた際にも同じ状況に何度も直面した。よくあるパターンとしては、学生が家で予習した文章を、教室の中で学生が順番に、あるいはランダムに一文ずつ読んで訳し、不明点が出たらそれを解説などして解決する。文を読み終えた時点ですべての疑問が解決しているはずだと思いきや、段落、または文全体の内容や意図について尋ねると、翻訳のときは問題がなかった学生でも困惑し、回答に詰まってしまう。そんなことが多かった。

考えられる理由は複数あるが、一つは、認知的な負荷により意味情報の保持や、全体的に首尾一貫した(coherence)理解が難しいことが指摘されている(田川, 2012)。極端に言えば、知識が限られた第二言語であるがゆえに、ボトムアップ処理に認知資源が尽くされてしまい、文全体の理解にはたどり着かないのである。

また一つの大きな理由は、教室で読まれる文章は多くの場合主教材の読み物であるために、特に中級の場合読解指導というよりも、新出語彙や文型の導入媒体として、またはその定着度を確認する手段として使われがちなことである。第4章で述べたように、教室の中で「文章を読んで訳す」ことが多く、文章を予習してくることもあれば、新出語彙だけを予習して教室でその定着度を確認も兼ねて文章を読む、といった形式が多い。このような指導下では、読解に取り掛かる際文章全体の意味を追求しようとせず、ただだらと文から文へと進む「目標のない線的読み」に学習者が慣れてしまっている可能性がある。

一方で、第二言語読解研究を概観している石井(2005)では、「テキストを理解するとは、1文ごとの理解を超えてテキスト中のアイデアに意味的な関連を見出して結束的な表象を形成する」ことであると定義されている。また、日本語を第二言語とする英語母語話者の読解上の問題解決方略を調べた舘岡(2001)によると、読解力のより高い学習者ほど、未知語の意味などの「ローカルな自問」よりも、前後の情報や背景知識を統合することにより解決でき、文意を求めるような「グローバルな自問」をする割合が高いという。つまり、一つの文の範囲を超えた読みの必要性が裏付けられている。

そうした場合、文章の構造に関する知識を活性化させることが効果的であるとの研究結果がある。「線的読み」とは異なり、構造を意識することで文章を俯瞰して捉え、文章の意図するところをより効率よく見出せる。たとえば、中国語や日本語を含むあらゆる言語を母語とする中上級日本語学習者45名を対象に読解と筆記再生をさせた Carrell(1992)

では、筆記再生で文章の構造を意識し情報整理のために使った対象者はより多く、そしてより上階層<sup>79</sup>の情報を再生していた。文章の構造を特定して要点を探すタスクが文章全体の理解の効率を高め、促進する (田川 2012)<sup>80</sup>。一方で、英語母語話者による日本語評論文の読解を調べた館岡 (1996) によると、英語母語話者にとって不慣れな起承転結型の構造が、転とその後の部分を誤読していた者が多く、構造上の特性は読み誤りをも呼び起こしうる。また、学問的な論証ではないが、自己啓発の世界で好まれているいわゆる「速読」でも、一冊を読む前に目次をしっかりと抑えておくことが鉄則となっており<sup>81</sup>、テキストの構造を把握することが第一言語の読みの効率化を図る上でも不可欠とされている。

構造把握と線的読みの間にあると思われるのは、接続表現である。独立した「語」でありながら、文と文をつなぐ接続表現は結束性 (coherence) を担う要素の一つであり (Halliday & Hasan 1976)、二つの文または節を別々ではなく統合して捉えるべき、と読み手に促すものとして (Millis & Just 1994)<sup>82</sup> 文章の構造を示す。本研究の対象者は、口頭翻訳という手続きの影響もありながら、基本的には線的読みをしており、文頭に戻るなどの行動はほとんど見られなかった。したがって、大意や文章全体の構造把握の問題を見る前に、談話レベルにおける読み誤りの下位段階として接続表現の処理に注目する意義があると考えられる。

以下で、本研究の対象者らが接続表現およびそれらの表す論理関係をどのように理解しているかについて、質的考察を行う。なお、接続表現の定義は石黒他 (2009a) に倣って、「おもに文頭に立ち、先行文脈を踏まえて、後続文脈に来る内容を予告し、読み手の理解を助ける表現の総称」とする。

## 9.1. 読解における接続表現の役割

学習者の読解力において、言語要素の中でも語彙知識 (小森他 (2004) など) がとりわけ重要なものとして注目を浴びているが、接続表現はその中でも特別な位置を占めている。それは、「並列」や「添加」など各表現としての決まっている「意味」(表現する「関係概

<sup>79</sup> ここで言う「上階層の情報」とは文章全体の大意や要点などである。Carrell (1992) は文章の意味関係や論理関係に関わる分析手法によく使われている Meyer (1975) の内容構造分析を採用しており、「上階層の情報」はその中の概念である。全体で top-level, high-level, mid-level および low-level の4階層に情報が分類されており、階層が上位であるほど文章の大意や全体の意図を含み、階層が下がるにつれて詳細で副次的な情報になる。

<sup>80</sup> ただし、内容に関する情報を含まない、純粋な文章構造に関する情報を事前に与えても学習者の読みに対しては効果がない、という報告もある (菊池 1997)。

<sup>81</sup> 寺田昌嗣 (2008) 『フォーカス・リーディング 1冊10分のスピードで、10倍の成果を出す「いいとこどり」読書術』PHP研究所、園善博 (2009) 『頭がよくなる魔法の速習術』中経出版、本田直之 (2006) 『100倍の利益を稼ぎ出すビジネス書「多読」のすすめ レバレッジ・リーディング』東洋経済新報社、など。

<sup>82</sup> “The connective explicitly signals the reader to integrate the two clauses together and form a representation which encompasses the representation of each individual clause.” (Millis & Just 1994: 128)

念)を具有すると同時に(塚原 1970)、それ自体には実質的な意味はなく(石黒 2008)、接続する項、文、段落の意味把握があつて初めて意味をなす。その意味で接続表現はいわゆる「フォーム」、機能語に似た性質をも備えていると言える。第二言語学習者は、インプットを処理するにあたり「フォーム」よりも「意味」を引き出そうとする傾向が強く、内容語から処理を始め、文法的要素の処理(統語処理)より語彙処理を優先している(VanPatten 2002 など)。このことを考えると、インプット処理の一環である文章理解においても、接続表現は学習者の目が向きにくいものである。更に、各表現が特定の文章の中で影響を与える範囲(「機能領域」塚原 1970、石黒他 2009b)をその都度正確に見出さなければならないことも、接続表現を把握する上で学習者にとって難しさをもたらすと言えよう。

このように複雑な性格を持っている接続表現だが、日本語教育においては使用の面が重視されがちである。例えば、接続詞の指導・習得に関する研究文献 1968 年から 2005 年までのものを約 80 本概観した馬場(2006)では学習者の談話や作文における誤用を扱ったものが圧倒的に多く、読解指導における接続詞について扱ったのは 2 本のみであった。学習者の読みにおいて接続表現がどのように捉えられ、それらが表す論理関係がどのように理解されているかに関する研究では、石井(2011)が目にとまる程度である。著者は、16 名の中上級日本語学習者(中国、台湾)を対象に、逆接接続詞「しかし」と因果接続詞「だから」によって 2 文間の論理関係を表す接続詞の有無による影響を、読み時間と前件か後件の正誤判断テストによって調べている。その結果、接続表現が明記されている場合に 2 文の読みが早くなり処理が促進されるが、理解への効果がないことが示唆された。ただし、この場合の理解確認方法は第 1 文(前件)か第 2 文(後件)のいずれかの理解を問うたものであり、2 文間関係の理解を確認したものではない。

他方、母語話者の読みについては、接続表現の有無や種類を操作した上で、読解時間や内容記憶を調べる方法で測定する研究が多く存在している。英語母語話者における *because* や *although* がつなぐ二節の処理への効果を調べた Millis & Just (1994) の一連の実験では、接続表現がない条件に比べて 2 節の処理時間が短く、また前件と後件の理解が正確だった。これは、学習者の理解には影響がないと報告している石井(2011)の結果と異なる点である。

甲田(2001)は母語話者を対象とした一連の研究の概観を行った結果、接続表現が適切に使われている場合はオンライン処理や内容記憶の促進(読解時間の減少、読後の再生率の増加)が見られるが、「全ての接続詞が文処理と文の結合に同様のやり方で影響しているのではない」(p. 97)と指摘している。オンライン処理の面では、特に人間の認識の方向性(「前」→「後」、「原因」→「結果」、「一般」→「個別」など)が守られず不連続が起きている場合は必然的に処理負担が高まる。そのため、その不連続を予告するマーカーとして適切な接続表現が効果的である一方で、「因果や添加は、処理負担がそれほど高くないので、接続詞の効果は低くなる」(p. 99)と述べている。



さて、学習者の読みにおける接続表現の具体的な作用はいかなるものだろうか。まずは、接続表現そのものの意味が既知か未知か、という問題がある。石井 (2011) は「だから」と「しかし」といった、早い段階で習得する接続表現を採用しているが、学習者に未知の、または定着が曖昧な接続表現があった場合、そもそもの「接続表現の明記」の効果が働くだろうか。また、接続表現がつなぐ前件と後件の解釈が正確か否かの問題がある。先行文脈から生じる読み手の能動的な推論も、母語話者とは異なる中間言語体系を持っている学習者の場合、必然的に異なることが多いと考えられる。これらのことから、本来なら文章の結束性把握には欠かせない接続表現を、学習者は十分に活用できていない可能性が考えられる。

接続表現の読み誤りを分析することは単語レベルの理解を超越し、文間関係、つまり談話レベルの読み誤り分析の出発点になりうる。そこで本章では、接続表現が表す論理関係を学習者がどのように把握しているかを質的に調べる。なお、分析には課題文1「面倒くさいから モノを捨てる」のみを採用する。「正直者のレストラン」には文頭の接続表現がなく主に接続助詞が使われており、また結束性は物語性と時系列を基にしており特殊であり異なるアプローチを要すると考えられる。

## 9.2. 分析の対象

課題文において接続表現がどのように処理され、それらが示している接続関係がどのように把握されるかを調べるために、石黒他 (2009a) の接続表現一覧に基づき9個の接続表現を選定し分析の対象とした(表9-1)。それぞれの表現は通し番号付きで示す(例:2「そこで」)。なお、それぞれの表現が文章の中で占める位置を把握しやすいように、巻末の参考資料⑩で<sup>⑩</sup>枠線と通し番号で示した(本稿 p.143)。

本節では、これらの表現の処理が学習者にとってどれほど困難なのか、9個の表現そのものの難しさについて論じ、想定難易度によって分類を試みる。接続表現の分類は次章で行う分析の結果の整理に用い、また対象者の読みに基づき検証していく。

まず、各表現が独自で持っている語彙的意味について述べる。9個の表現のうち3「なぜなら」から9「そして」までの7個は対象者の母語において意味範囲の一致する訳語が存在しており、そのうち3「なぜなら」以外の6個は初級段階で学習済みのものであるため、語彙的意味の想起が易しいものであると考えられる。ただし、多義的な8「それで」と9「そして」<sup>83</sup>の場合は、後続文脈の理解に合わせて適切な意味の部分を選択する必要がある。

4「それに」から9「そして」までが対象者全員が終了していた初級教材で既習のものであった。一方で1「ただ」、2「そこで」および3「なぜなら」は旧日本語能力試験水準で2

<sup>83</sup> 8「それで」は「その理由で」か「それから」か、9「そして」は「並列」「時間的連続」「結果」のいずれかという多義性である。

級以上であったため、学習者にとって未習である可能性もあるが、単語訳カードが用意しており、対象者の要求があれば意味確認が可能であった。ただし、1「ただ」と2「そこで」は、課題文において指している論理関係をそのまま表す一つの自然なロシア・ウクライナ語は存在しないため、単語訳カードの提示があっても難易度の高い項目であると思われる。また、1「ただ」は副詞としての意味（「唯」「只」）、2「そこで」は「指示詞+格助詞」としての意味も兼ねているため、接続表現として認識されなければ多義的であると言える。

表 9-1 課題文 1 における接続表現とその学習状態

	接続表現 (文番号)	母語における対応訳語の有無 <sup>84</sup>	接続表現の意味把握
1	ただ (4)	△ : только, но, однако <sup>85</sup>	単語訳カードあり
2	そこで (7)	△ : поэтому, итак	単語訳カードあり
3	なぜなら (9)	○ : потому что, так как	単語訳カードあり
4	それに (12)	○ : и, еще, к тому же, кроме того	『みんなの日本語』28 課
5	たとえば (15)	○ : например, к примеру, скажем	『みんなの日本語』27 課
6	しかし (16)	○ : однако, но	『みんなの日本語』19 課
7	特に (17)	○ : особенно, особо	『みんなの日本語』15 課
8	それで (17)	○ : таким образом	『みんなの日本語』28 課
9	そして (21)	○ : и	『みんなの日本語』8 課

次に、各表現が表す論理関係の把握しやすさについてまとめておく(次ページの表 9-2)。順接的なもの、また甲田 (2001) のいう「自然な理解の方向性」に沿ったものは「無標」とし、そうでないものは「有標」とする。読者にとって無標的關係を表す 6 つの表現はより負担が少ないが、残りの 3 つはより処理上の負担が大きい關係を示すものであり、接続表現の役割がより大切になる。

以上のことを踏まえて、各表現それ自体の意味の難易度と、それらが表す關係の有標性の両面を合わせると、分析対象の表現とそれらが表す論理關係を 3 つのグループに分けることができる(次ページの表 9-3)。グループ①に含まれる表現は、前後の理解にかかわらず意味想起が容易であり、また前後件の理解に成功していれば、關係の理解がもっとも容易なはずである。グループ②の場合は、後続文脈の理解によって表現の意味を検証しなければならないものと、關係自体が有標的であるために後続文脈により注意が向けられるもの(6「しかし」とが入っており、後件の理解が関わってくる。グループ③には、意味の確認は可能だが、学習者にとって未習である可能性が高い上に、表す關係が意外なもので、

<sup>84</sup> 掲載の訳語は『研究社 和露辞典』(藤沼 2000)に基づく。意味範囲が原語と一致している訳語は「○」、部分的に重複している訳語は「△」と示した。

<sup>85</sup> 筆者の私見では、対象者の母語には但し書きの意味を表すより適切な言い方がある(только вот, единственное что など)が、話し言葉的であるためか、一般的に辞書には載っていないようである。

表 9-2 課題文における接続表現が表す関係

論の展開	接続表現	接続表現の種類 <sup>86</sup>	関係の詳細・方向性
無標	2「そこで」	順接 [原因→帰結]	事実 → 帰結
	4「それに」		事実 → 次の事実
	5「たとえば」	添加	一般 → 個別
	7「特に」	例示	一般 → 個別
	8「それで」	順接 [原因→帰結]	事実 → 帰結
	9「そして」	並列	事実 → 次の事実
有標	1「ただ」	反対の補足	事実 → 否定
	3「なぜなら」	理由述べ	原因 ← 結果
	6「しかし」	逆接	事実 → 反対の結果

関係を理解することがより困難なものが含まれている（「そこで」の場合は順接とはいえ、それが表す論理関係が学習者の母語では表現が困難で、より有標的である）。

表 9-3 各表現が課題文において表す関係理解の想定難易度

想定難易度	接続表現	既習	確認可能	一義的	訳語の有無	無標
① 低	5「たとえば」	○		○	○	○
	7「特に」	○		○	○	○
	4「それに」	○		○	○	○
② 中	8「それで」	○			○	○
	9「そして」	○			○	○
	6「しかし」	○		○	○	
③ 高	1「ただ」		○	△	△	
	3「なぜなら」		○	○	○	
	2「そこで」		○	△	△	○

課題文における論理関係の把握には以上で述べたような要因が関わると考えられるが、中級学習者はこれらの要因をどのような理解行動によって乗り越えるのだろうか。次節では、対象者の理解過程において①～③グループ別に共通の傾向が見られるか、また、対象者が論理関係の理解に成功する場合と失敗する場合とで何が異なるか見ていく。なお、これらが文章全体の大意把握に与える影響については、分析対象外の部分の理解が関わるため今回は扱わないものとする。

<sup>86</sup> 7「特に」以外は白川他 (2000) に基づく。

### 9.3. 対象者の読みにおける接続表現

本節では、表9-3で分類したそれぞれの接続表現の捉え方について、対象者の口頭翻訳、フォローアップインタビューおよび筆記再生のデータに基づき解説していく。

#### 9.3.1. グループ①： 処理を困難にする要因が少ない接続表現

グループ①に入る表現は対象者にとって最も易しいものだが、口頭翻訳におけるその現れ方には違いがみられた。まず5「たとえば」と7「特に」の二つは予想通り、前者は12名、後者は10名と、大多数の対象者が適切な訳語を想起させることができ、各表現そのものの処理（口頭翻訳）がもっとも容易なものだった。本来副詞であり、9個の接続表現の中でも語彙的意味が最も明確なものとして領ける結果である。ただし、2名の対象者の読みでは7「特に」の後続内容の理解が進むにつれて処理の負担が大きくなり、試訳が整えられ最終訳に至る途中で7「特に」が口頭翻訳から消えていった（例(1)）。

- (1) **訳** 【特に、ビジネス、書などが、役立つ部分、だ、け】…… えー [めきだ]？ [めきだす] は？ <カード提示> [生かされる] は？ 「生きる」かな……<カード提示> 【特に】……特別に [особенно] …何か、ビジネスに関係する書類、それから大切な、必要な—— [役立つ、部分……部分]、意味思い出せない。[だけ…] <カード提示> 一部、部分。うむ……えー、つまり、たぶん、やっぱりビジネスに関係する書類だけ保管するか、本当に大切な部分を取り出して、その、[メモします]は「メモを取る」だから、このようにして情報が保たれ、使われる。【U06】

ここで興味深いのは、上述のように5「たとえば」が対象者全員の口頭翻訳において適切に訳されていたにもかかわらず、1名を除き読後筆記再生においては5「たとえば」の示す論理関係（例示）が見られないことである。一つの理由は、先行文14の内容が筆記再生にはほとんど再現されていないことである（第8章）。文14「もちろん、必要なモノは惜しみなく買います」の内容が「モノを持たない生活」のコンセプトから一見外れているため、筆記再生の際に見落とされやすかった可能性がある。作者が本や雑誌を40冊以上も読む事実が必要なモノを惜しみなく買う事実の一例であるが、筆記再生の中には、これは文8「…本や雑誌もどんどん処分します」の延長線上として（例(2)U10）、または文11と12の「散らかった部屋」の原因として再現される傾向にあった（例(2)U07）。

- (2) **筆** 不要なものは捨てるようにしています。これは品物だけではありません。月に40冊くらいの本や雑誌を読みます。読み終わったら、全部整理します。【U10】  
**筆** このような、あらゆる資料で塞がっている部屋では仕事ができず、ストレスもたまる。そのようなもの [=資料] の例として本や雑誌が挙げられる。その数は月に40冊にも達しうる。【U07】

一方で4「それに」だが、5名もの対象者が「それに」を反映させずに翻訳を行っていた。考えられる一つの理由は、先行文11の「散らかしっぱなし」と文12の「散らかった部屋」が意味的に関連させやすく、同じ内容がただ並んでいるものとして捉えられやすかったことである。これは、筆記再生文にも表れている（例(3)）。

- (3) **訳** …部屋が散らかったままになり、スペースがとられ…[探し………苦勞]は？ <カード提示> ふむ、毎、そして、[今度] えー何か物を見つけなければならないときは、これが大変な苦勞になります。とても大変です。<文12と13を連続で読み上げる> あー…… [集中………できず]。あは、散らかった部屋ではえー集中しにくく、あるいは仕事に集中することが不可能で、ストレスも増えていく、とかかな。
- 筆** 部屋のモノを整理するのを面倒くさがると、モノが溜まってすべてのスペースを取られます。このような、モノで溢れた部屋ではストレス度が増し仕事に集中する能力が減っていきます。【U06】

もう一つ注目したい点は、4「それに」を訳の中で反映させた対象者のうち2名は、ニュートラル並列関係を表し英語の and に当たるロシア語の訳語 (и) を採用していたことである。「それに」は確かに並列関係を表しているが、その訳語よりも「添加」のニュアンスが強い訳語 (кроме того, к тому же) の方が適切であると思われる。後者の訳語を使った対象者が3名いたが、3名とも日本語能力試験対策に自主的に取り組んでいる対象者で、SPOTテスト成績が1位(U10)、2位(U11)と4位(U02)と、上位だった。ただし、その中でU02は9「そして」に対しても同じ訳語 (кроме того) を使っており、4「それに」が表す関係は「そして」の表す並列関係と同じように考えられているようである。対象者の母語において添加のニュアンスを強調しない並列関係ならゼロ接続詞でも表現できるため、4「それに」が対象者の口頭翻訳から抜けていたことの一つの原因はこの区別の曖昧さにある可能性もある。

このように、対象者にとって簡単と思われる表現でも、5「たとえば」と7「特に」は口頭翻訳において現れやすかったのに対し、4「それに」はそうでもなかった。前者の2つが副詞由来のもので実質的な意味がより濃いものであるのに対して4「それに」がニュートラルな並列関係として捉えられている可能性もあり、より軽視されやすいと考えられる。また、口頭翻訳においては問題にならない論理関係でも、7「たとえば」のように筆記再生において出現するとは限らないことがわかった。

### 9.3.2. グループ②： 前後の内容理解の影響が大きい接続表現

このグループの中で表現自体の処理がもっとも容易だったのが一義的な6「しかし」である。実際、6「しかし」を反映させなかった1名を除く対象者全員が、母語の逆接続詞 (но, однако) に訳していた。ただし、そのうち4名は、6「しかし」を含む文16の処

理が難しく、理解が修正されていくうちに6「しかし」の訳語が脱落していった(例(4))。文16の処理を困難にするのは、大部分の対象者にとってなじみの薄かった「よほど」、「〜ない限り」、「処分」という語の他、一部には前後の内容が背景知識に反していることも考えられる。

- (4) **訳** 「しかし」は「けれど」[ho]、面白い……面白い本がない場合……あは、けれどもし、いや、[しかし、よほど、大切な本でない限り、読んだら処分します]。読み終わったら、それほど大切でない本は処分する、という意味かな？

**イ** ここは自信なさげですが、本を捨てるなんて野蛮なことがあるわけがないと思ったのです。なんだか[信じがたいことが]連なっていて、月に40冊もの本と雑誌とか言って、しかも印刷物を処分するって……僕の理解が全然違う方向に行ったのかなと思ってしまいました。【U09】

筆記再生文を見ると、文16に当たる内容を再生した対象者でも、ほとんどが逆接関係を再現していない(例(5))。それは、5「たとえば」に関して上述したように「作者が必要なモノを惜しみなく購入している」事実が印象に残りにくく、大切でない本が捨てられることが「作者がモノを持たない生活を続けている／勧めている」ことの当然の結果として捉えられているためである。文14と文15で、文7から作者が説明している「モノを持たない生活」とは反対の方向に進む話を、6「しかし」を文頭に持つ文16がもとに戻しているが、筆記再生ではこの複雑な流れが単純化され、話を戻す必要がなくなっている。

- (5) **筆** 月に40冊程度読む本や雑誌も、特別に大切なもの以外は捨てます。【U02】

**筆** 私の部屋にもモノが溜まります。不要なモノは捨てます。とはいえ、面倒くさがるがためにそれができないときもあります。これは本、名刺、雑誌の場合です。毎月私は40冊以上の本や雑誌を買います。読み終わった後に不要なものは捨てます。【U03】

8「それで」に関しては、文17の後半を口頭翻訳しなかった1名の対象者を除き、すべての対象者が何らかの形で翻訳していたが、正しく処理できた対象者(例(6))は半数程度で、そのほとんどが前後の内容に合わせて表現の意味修正を行う者だった。一方で、処理に失敗した者は修正をしなかった者(例(7)U03)、また前後の理解が誤っているか曖昧だった者(例(7)U09)である。

- (6) **訳** 特に、ビジネス関連文献に関しては、えー **【抜き出す】** ? <カード提示> えー、んー……適切なのを抜き出して…… **【部分】** ? <カード提示> うむ。部分、をー、抜き出して、メモをしておいて、そしてそのために[и вот потому] [それで]、えー、**【生かされる】** ? <カード提示> こんなふうに [и так] 生かす、いや…… <再度カード提示> このようにして [вот таким вот образом] 情報が利用されるのです。

## 【U02】

- (7) 訳 特に、[ビジネス書]に関して、特にビジネス系印刷物などの本は、えー、[抜き出す]は「[ページを]切り取る」？<カード提示> うむ、必要な、役立つ部分を [私は]抜き出して、メモを取っておくのです。ああ…… [生かさされる]は？ <カード提示> そしてその後に [і потім] この情報を生かします [使います]。

筆 読み終わった後に不要なものは捨てます。私は後で使えそうなページを抜き取ります。【U03】

訳 [我々は]ビジネス書の中からは、役立ちそうな部分だけを抜き出したり覚えたり [メモ=メモリ=記憶]して、そのため [поэтому]、いや、そして [и] 生かせそうな情報を、かな。【U09】

ここで特に負担になったのは「生かす」という語のようである。この単語の訳カードは用意してあったが、対象者の母語にはその意味を一言で表す手段がない上に受身形であることから、「モノは捨てられても情報は生かされる」という論のひねり方が読みとりにくかったようである。筆記再生で「情報が生かされるのです」に対応している部分を正確に再生できた者はおらず（例(7)の U03 を含め、この部分の再生とも見なせるが原文とは異なる記述をした対象者が3名いた）、また「役立つ部分さえ」以降の前件も含めて再生させていない対象者は8名もいた。

9「そして」についてだが、すべての対象者がなんらかの形で口頭翻訳において反映しており、並列関係を表すものを選んだのは5名<sup>87</sup>、添加関係を表すものを選んだのは5名<sup>88</sup>で、その他は対比1名と「そのようにして」1名だった。グループ①の4「それに」に見られたように、よりニュートラルな並列と、新たな事実が加わるニュアンスがより強い添加関係が同等に扱われているようである。先行文20の「最小限」（語彙的意味、体言止め構造）、そして後続文21の未習項目「～分だけ」が負担となり、ほとんどの対象者がこれらの文の処理に精一杯だったが、文章の主旨をうまく活用するなどして、9「そして」の時間的並列と結果の意味を除外することができた（例(8)）。

- (8) 訳 私はモノを買うのを最小限にするようにしています……うむ、[買った、分、だけ、何か、を……買うときは]、そしてそれから [а потом]、[買うとき]、そしてそれから [а потом] 買うときは、買ったモノを捨てる。うむ。[それくらいの、感覚でいるのが、感覚]は？<カード提示> あーなるほど。つまりその、彼は捨てている、買うのは最小限にして [и]、買ったとしても [何かを] 捨てているし、そうしているときは良い気分 [感覚⇒気分] になっています。【U12】

<sup>87</sup> и [英語の and に相当] 3名（うち1名時間的並列から修正）、при этом [同時に] 1名、ゼロ1名

<sup>88</sup> также/також [また] 2名、кроме того [その上、更に] 2名、к тому же [それに] 1名

グループ②に分類した表現それ自体は難しくない反面、その意味抽出に前後の内容の理解が影響を与えやすいと予測した。そして、そのとおりとなった。特に後続内容の影響として、多義的な8「それで」と9「そして」は後続内容の把握が進むにつれて意味の修正が行われても脱落することはなく、一義的な6「しかし」の場合修正は見られず、脱落は見られた。そうした意味では、対象者の読みにおける6「しかし」の扱いはよりグループ①の5「たとえば」や7「特に」に近いと言える。

### 9.3.3. グループ③： 処理しにくく、論理関係が複雑な接続表現

このグループに含まれている表現が対象者にとって最も難しいものだが、対象者もそれを意識しており、9個の接続表現に対して意味確認（単語訳カードの提示要求）がなされたのは、このグループ③の表現のみだった（1「ただ」3名、3「なぜなら」3名、2「そこで」1名）。ここで興味深いのは、単語訳カードの提示を求めなかった対象者が取った意味振り当ての方略が表現別の傾向を示したことである。

#### ・「ただ」： 後件の処理を優先

1「ただ」は一部の対象者にとって既習であったようで、およそ半数の対象者が逆接関係を表す接続表現として捉えていた（но [～が] 3名、однако [しかし] 1名、и хотя [とはいえ] 1名）。これらは「ただ」の訳語として使われることがあるが、やはり「但し書き」の意味合いを持たないこと、また前置きの「～が」が逆接として理解され意味がぶつかることで、うまく1「ただ」を生かすことができない者が多かった（例(9)）。

- (9) 訳 【これは断言、断言】のカードはありますか？ <カード提示> 「断固たる主張」「断じて主張する」、か、なるほど。えー、主張する…… [しても、してもいいのですが]、最初の節は、そう主張してもいいとはいへ [хотя]、[その「いつか使う日」がやってくることは、やってくる]、推測すると、この日がやってくる、いつかは、となる。<中略> 永遠に来ることがない、か、もうすぐそこまで来ている、か、二つ思いつくのですが。ヒントなしですか？ んじゃ、一つ選んでおこう。<中略> とはいへ [и тем не менее]、そう（つまり、前の文が言っている内容のこと）決めてもいいといっても [хотя]、しかし [но] この、「これを使う日」は、もうすぐそこまで来ている、にしとこう。次の文脈がどう出るか見てみます。【U11】

1「ただ」を含む文4について解説しておく。多くの対象者にとって「断言（する）」と「永遠（に）」がなじみのないもので<sup>89</sup>、その場で初めて意味を知るものだった。その上、前者が「～でもいい」+前置きの「～が」、後者は「副詞形+ありません」と、文法的意味も複雑であった。特に「永遠にありません」の意味が読み取りにくく、成功者は4名のみで、それ以外の対象者のほとんどがよく理解できないまま次の文に進んでいた。

<sup>89</sup> 12名のうち「断言」の意味を尋ねた者は9名、「永遠（に）」については8名。



ここで、1「ただ」自体の意味を理解していれば、文1から3までの内容が否定されていることに気がつき、「いつか使う日」が永遠に来ないという理解にいくらか辿り着きやすくなるはずである。だが、ここで問題なのは、1「ただ」がどの部分を受けて、どの部分にかかっているのかがわかりにくい構造になっていることである。前件が文1から文3までと範囲が広い上に、1「ただ」の直後にはその後件ではなく前置き節が入っており、構造のみから本当の後件を特定するのは困難であると思われる。

文4のこのような難しさのために1「ただ」の意味確認を行った3名のうち2名も意味をうまく活用できず、また4名の対象者は最初から1「ただ」の翻訳をすることなく、内容語を中心とした文処理に努めていた。これは、接続表現よりも内容語に注意が向きやすいこと、また文単位を超越した情報の統合は難しいことの現れであると考えられる。

#### ・「なぜなら」： 成語部位に基づく意味推測

3「なぜなら」の意味確認を行った3名の他に正確に意味を把握していたのは2名のみで、残りの対象者は「なぜ」と「なら」に基づいて意味を推測しようとし、ほとんどが失敗している（例えば、「この理由でこそ」(U01)、「そのため」(U05)、「なぜか」(U03)、「それならなぜ」(U09)など）。推測が失敗することの理由の一つは、その推測が「この理由で」や「そのため」のように、原因から結果に向かう「自然な理解の方向性」に沿って行われ、前件と後件の関係が入れ替わってしまうことにある。

3「なぜなら」は文末の「からです」とセットになっており、「なぜなら」を無視して文末を生かしておけば正しい理解により辿り着きやすいはずである。しかし、3「なぜなら」に限って他の接続表現よりも口頭翻訳での反映率が高く（11名が何らかの形で反映）、重視されやすいもののようである。

意味の確認を行った者でも、前件と後件の関係を取り違える者がいた（例(10)）。その理由として、「なぜなら」と「からです」の間が大きく開いており複文であること、動詞条件形を伴わない「動詞の辞書形+ほど」がなじみがなく、原文自体が難しさを持つことに加え、「なぜなら」の訳語として使われる *потому что* と *так как* が文頭に立つ場合、そのすぐ後に来る内容が理由として捉えられやすいこと、そしてその方が順接的で「自然な理解の方向性」に沿うことが考えられる。

(10) 訳 <「なぜなら」の意味を確認> あー、このようなモノがもつともつと溜まるため [*так как*: 原語の語順: ため、このようなモノが、溜まる、もつともつと]、えー、それを整理整頓するにはより多くの労力と時間を費やさなければならない。【U07】

「なぜなら」より「からです」を優先した対象者にとっても、「なぜなら」と「からです」の間が複文になっていることで誤解に結び付きやすかった（例(11)）。

- (11) 訳 [増たいしていくからです]、えー、その、これらのモノが増えることの理由は [причиной (тому, что): 原語の語順: 理由、ことの、これらのモノが、増える]、それ、その片付け、片付けというか処分には多くの時間と労力がかかることにあるでしょう。【U08】

3「なぜなら」のもう一つの難しさは、後件のみでなく前件も文7と文8を合わせた、範囲の広いものであることである。最終的に3「なぜなら」とその後件を正確に理解することができたのは SPOT 成績優秀者3名のみ(9.3.1の4「それに」で取り上げたU10、U02とU11)だが、その読後筆記再生を見ると文9の内容が再現されず、作者がモノを持たない生活をしていること理由についての言及がない(例(12)U02)か、後件の位置が本来の後件ではなく、それを補足している文11と文12の内容になっていた(U11、例(12)U10)。筆記再生には記憶メカニズムと個人の執筆スタイルが影響するため(邑本 1992 など)、これが唯一の原因であるとは言えない。しかし、翻訳をより円滑に行える学習者でも、文の範囲を超えた情報の統合、特に前に戻っての情報の再整理が難しいことが少なからず関係していると思われる。

- (12) 筆 私自身は要らないモノを捨てる方です。これは品物だけではなく、古い名刺などもそうです。月に40冊程度読む本や雑誌も、特別に大切なもの以外は捨てます。【U02】
- 筆 私にとってモノを溜めることは面倒でしかありません。だって [ведь]、モノを溜めていけば、部屋も散らかっていくのです。【U10】

#### ・「そこで」：前後の文脈に基づく意味推測と「無難な接続詞」方略

グループ③の中でも2「そこで」の特異なところは、試験対策として接続詞を自主的に学習している2名<sup>90</sup>以外の対象者にとって未習のようであったにもかかわらず、意味確認を行う者は1名のみとほとんどいなかったことである。指示詞と格助詞の組み合わせとして捉える者もいなかったことから、接続表現として認知されていると言える。しかし、その意味を確認し論理関係の読み取りに生かすより、無難な母語の接続表現で仮翻訳する方略(U01、U05、U11)と、前後の内容を基に文間関係を推測する方略(U04、U08、U12)が優先されていた。まずは前者の例を挙げておく。

- (13) 訳 …これ(つまり、その確率が百万に一つだということ)を十分に理解していないから、えー、なんとなく我々はモノをとっておきます。<中略>ここだと[そこでわたしは]をこのように[таким образом]と訳しておこうかな、あーそうそうそう、ちよっとこう変わった機能語だと[そこで]について教わってました、でも残念ながら詳細は覚えていないんです。こう訳しとこう、そうだとしても[пускай

<sup>90</sup> U02とU10が対象者の母語として不自然な言い方だが、「これに関連して」「これらのことから」という意味の訳し方をしていた。

так, но] わたしは…<後略>。

イ 無意識的に、文頭に挿入語を見たときに何か具体的でない言葉を挿入したくなります。ここは、先行文脈もあったので、結び付けてみました。【U11】

この方略を取った他の二人の対象者は、上記 U11 と同じ「このように」(U01) と「そのため・なので」[поэтому] (U05) という意味の接続表現を使った。U05 が採用した表現は「そこで」の訳語として辞書に掲載されているものであり、この場合は間違っているわけではないが、U05 は他にも、3「なぜなら」、4「それに」、8「それで」、そして今回は対象外の「これは」(文 8) と「もちろん」(文 14) にまで同じ訳語を当てはめていた。その理由を尋ねると、4「それに」について「まあ、分かりませんが、文脈的に合っていますし」と答えている。しかし、その文脈の把握は一貫性を欠き、ときには意味をなさないものであり(例(14))、理解が曖昧な状態に満足している様子が窺える。SPOT の成績は中位くらいで日本語の知識に極端に欠けているわけではないが、読解に対するこのような姿勢が学習の幅を狭めていると思われる。

(14) 訳 (文 11) えー、ここには、整理を放棄された部屋、あるいは整理整頓を面倒くさがられた部屋がある。…… [スペースをとられるし]、スペース、スペースを取る、今回…… [探し物、探す] は「残す」、次回は、残されたモノ、[苦勞] は？<カード提示> 次回は残され、自分が次回残すモノのことを考えておこな、手配しておこななければならない。

<文 12 を読み上げる> [それに、散らかす] もう一回いいですか？<カード提示> さっきの、あっ、「散らかす」ね。えー [集ちょう] は？ んー、必要なのは、[できず]、すー、仕事に集中するのに必要なのは、[部屋に]、いや、そのため [поэтому] 片付いている部屋は、いや、片付いている部屋では仕事に集中しやすく、[スもたまっていく]、またストレスもない、ということかな。【U05】

次は後者、すなわち前後の理解に基づいて文間関係を理解しようとする方略の例である。接続表現としての認識があるにもかかわらず、接続表現から文間関係を考えるのではなく、先に前後の内容を確認して後から接続表現の意味を考えると、興味深い方略である。例(15)の U04 は文 6 で「モノを捨てられない人たち」と文 7 で「モノを持たないようにしている著者」が対比関係にあると判断している。また、U08 は文 7 で登場する著者が文 6 の解釈で登場している「使う日が来ないだろうことを理解している数少ない人」のうちの一人であるだろう、という推測をし、文間関係を埋めている。

(15) 訳 [この点を、十分に理解していながら、なんとなく、モノをとっておくのです]。

えー。んー、しかし、この確率はやはり十分な根拠となりうると判断し、人々はやはり、んー、このようなモノをとっておく、もしくは捨てないでいます。[そこでわ

たしは、なるべくモノを持たない生活を続けています。なるべく〕は教えてもらえなさそうですね。一方で私は [а я] モノをとっておかない生活をしています。【U04】

訳 [理解していないから]、その、[十分] というのは十分の一なのかな、もしかして、んー…… [なんとなくモノをとっておくのです]、これは、わからないけど、これを理解している人は非常に少ないってことか、わからない。＜中略＞＜文(7)を読み上げる＞ [そこでわたしは]、たぶん、「そのような人たちの一人として」、とかかな、私は、なるべく…＜後略＞。【U08】

まとめると、グループ③に分類した3つの表現の捉え方においてそれぞれ異なる傾向が見られたが、表現そのものの難しさ（未習である可能性が高いこと、自然な理解の方向性に沿っていないこと）の他に、1「ただ」と3「なぜなら」は機能領域が一文を超えており広く、また前後の文章が対象者にとって難しく、表現そのものの捉え方に支障が出たところが共通している。2「そこで」の場合は、未習でも前後の文脈から意味が推測できる、あるいは「無難な」言葉に代えても構わないものとして捉えられており、ソ系指示詞を含む接続表現であることが関わっている可能性がある。

## 9.4. 談話レベルにおける読み誤り：本章のまとめと今後の課題

### 9.4.1. 本章のまとめ

本章では、談話レベルの読み誤りとして、意見文において結束性を担うのに不可欠な接続表現、そしてそれらが表す文間関係における読み誤りについて考察を行った。

読みにおける接続表現の役割について先行研究から見た後に、9.2 で本研究の対象者に課された課題文における接続表現独自の想定難易度に基づいて仮分類し、9.3 ではそれを基盤に、対象者が各表現の周りを処理し実際に読み進める過程で論理関係がどのように理解され、また対象者がどのような方略を取るかを見てきた。これらの内容は多面的であってまとめるのは難しいが、全体としていくつか言えることがある。

まず、9.3 での対象者の読みを整理してみると、9.2 で行った接続表現の分類とは多少異なる整理の仕方ができる。処理が最も簡単な接続表現は、一義的で学習者の母語にも類似した表現を持つ既習のもので、並列関係を表さないものだった（5「たとえば」、7「特に」、6「しかし」）。これらは、後件の処理が大きな負担となっている場合に理解の修正過程で脱落することはあっても、意味がぶれたり後続文脈によって修正されたりすることはない。

次に、並列関係を表す表現である。まずは多義的で既習のものだが（8「それで」、9「そして」）、前後の内容の理解がしっかりしているか、またその理解に合わせて接続表現の意味の選択が行われているかが重要になる。一義的であるために意味修正を要しない4「それに」は脱落しやすく、また接続表現自体の意味よりも、前後の内容のつながりが考慮される傾向にあった。未習の2「そこで」は接続表現として認識されやすかったが、それが

表わす論理関係が対象者にとって確かでなかったためか、「無難な接続表現」に代えるか、前後の内容を理解した上で論理関係を推測する方略が取られやすかった。この一連の接続表現が持っている意味はそれぞれ異なるが、ソ系指示詞と格助詞の組み合わせは全体的に「ニュートラルな、多少前後の内容に染まってもかまわない表現」として認知されやすいと考えられる。

もっとも理解が難しいものとなったのは1「ただ」と3「なぜなら」の表す関係だった。これは、接続表現自体が多くの対象者にとって未習だったことに加え、後件の言語構造が対象者にとって複雑すぎたこと（特に1「ただ」の場合）、論理関係の方向性が「自然な理解の方向性」に沿っていなかったこと（特に3「なぜなら」の場合）、そして接続表現が受けてかかる範囲（機能領域）が広く、接続される部分の特定が困難だったことが影響している。口頭翻訳という活動に特有のことなのかは断言できないが、今回の調査における読みは文単位で行われることが多く、各文の処理に資源が費やされるほど、文の範囲を超えた意味統合を行うことが困難になる傾向があった。後件の処理が進むに伴って前件の記憶も薄れていくため、たとえ接続表現の前後の内容が矛盾していても、前件との照合を行っていく、接続表現の意味修正や推測が後件（あるいは後件がありそうな位置にある内容）のみに基づいて行われがちであった。9.1で触れた Millis & Just (1994)では、接続表現がある条件において、後件を読み終わる段階で前件（の解釈）が再活性化されることが示唆された。しかし、第二言語の場合は前件のワーキングメモリ保持は難しく、再活性化には至りにくいようである（ただしこれは、口頭翻訳という作業の影響も大きいと思われる）。

筆記再生のデータからは、読みが円滑に行われた接続表現の場合でも、少なくとも一回目の読みの後は論理関係が保持されることは稀であり、筆記再生の際には保持された意味単位の再整理が行われ、その単位間の関係が対象者にとって納得の行くようなものになるように、新たな関係が生み出される傾向が見られた。すなわち、文章内論理関係の処理過程は、そのまま最終的理解につながるわけではない。本稿ではすべての接続表現について取り上げることはできなかったが、今後広く探っていきたい現象である。

全体として、未習の接続表現でも、その意味を確認する者は少なく、3「なぜなら」のように構造的に意味のヒントを含むものはそのヒントに基づき、構造的に単純そうな2「そこで」のように前後の内容に基づき意味の推測がなされた。対象者にとって難しい表現やわかりにくい部分が接続表現の前後に集中し、内容の処理が困難になっていた場合、接続表現が口頭翻訳から抜け落ちる現象が見られた。例えば7「特に」や6「しかし」のように、後続内容の処理が難しくなるとそこに注意が集中して対象者にとって既習の接続表現でも翻訳から脱落する、または1「ただ」のように表現自体が未習の場合は最初から翻訳から外されるなどである。いずれの場合でも、接続表現よりその機能領域の処理が優先され、接続表現が後続内容の限定に生かされることはなかった。これは、前件と接続表現の組み合わせから後続内容に関する推論を制限する母語話者の読み方と根本的に異なる点であると考えられる。

#### 9.4.2. 今後の課題

本章では接続表現を例に談話レベルの読み誤りを採用したが、今後は、特に筆記再生のデータを生かして段落、談話レベルの読み誤りを追跡し、それに関わる要因を探りたい。今回は分析対象外とした「正直者のレストラン」が文頭接続表現を含んでいないが、物語性を持っており、オチも持っている点から、これらの変数が文間関係の捉え方においていかに働いているか分析し、本章の考察と比較することで本研究を深めることができよう。

接続表現と文間関係の研究に関しては、文末部の処理や文中の処理と並行して分析を行い、また筆記再生をも徹底的に分析することで、「線的読み」の弊害を明らかにし、教育現場への示唆を見出す必要がある。

全体として、母語話者評価インタビューのデータも取り入れ、母語話者の観点からそれぞれの読み誤りの捉え方を考察する必要もあろう。

## 第10章 総合考察

本章では、本研究の総合的な考察を行う。具体的には、本研究の結論を記し、そして本研究の限界と今後の課題について述べる。

### 10.1. 本研究の結論

本論文では、ウクライナで日本語を主専攻として学ぶ中級学習者を対象に、「読み誤りのきっかけとなりやすい要素を明らかにすること」、そして「読み誤りが生じる過程を可視化すること」の二つを目的とした。これらの目的を達成するために、第2章で先行研究から読み誤り全般について明らかになったことを整理し、第3章で述べた研究方法によって、第4章で論じた背景の学習者を対象に、読解調査を行った。調査は、12名の中級学習者に2種類の課題文（課題文1と課題文2）を読ませて筆記再生とフォローアップインタビューを行い、また6名の母語話者に学習者らの筆記再生文を評価させ、その根拠についてインタビューを行った。第5章～第9章では、そのように収集したデータに基づき、4レベルに分けて読解過程を詳細に分析した。第5章と第6章では文字列処理における文字認識と分節の問題、第7章では語彙レベルの読み誤り、第8章では文法レベルの読み誤り、第9章では談話レベルの読み誤りを先行研究の概観とデータの分析を通して論じた。その結果、下記の7つの結論にたどり着いた。

**結論1** 母語話者か学習者かに関係なく、読み誤りは、ボトムアップ処理とトップダウン処理のバランスが崩れるときに生じる。母語話者の場合は背景知識や信念といったトップダウン的要素の影響が強いのにに対し、学習者や読み手として未熟な母語話者は音韻符号化や単語認知などのボトムアップ的処理が問題となりやすい。

(第2章)

母語話者、第二言語学習者および日本語学習者の読みにおける読み誤りに言及する研究を整理した結果、母語話者と学習者の読み誤りに共通点が見られた。それは、トップダウン的処理とボトムアップ的処理がバランスよくなされていないときにズレが生じ、そのズレを埋めようとしてなされた推論が読み誤りにつながる点である。言語処理が自動化されている読み手にとっては、文章情報を容易に処理できても、文章情報と矛盾する背景知識や信念、外部からの刺激などが「侵入」し、処理の結果をかき乱してしまうことで読み誤りが生じる。それに対し、言語処理能力が不十分な読み手は、不足しているスキルを背景知識や常識から補おうとして失敗したときに、読み誤ってしまう。言語処理が負担になるあまり、自分の理解を常に検証して広い範囲でモニター機能を十分に働かせることができないのである。更に、両方のタイプの読み手が、読みの途中で誤った解釈がなされたり不

適切な文脈が作り上げられた場合、それに合わせて更なる読み誤りをすることがある。

特に読解を学び始めて日が浅い中級学習者にとって、言語処理を助けることで読解の精度向上につながることを示唆されたが、そのためには学習者の母語とズレがあるもの、また母語に関わらず幅広い目標言語学習者にとって難しいもの、特に読み誤りにつながる項目（語彙、文法項目など）を記述していく必要がある。

**結論 2** 中級段階においても、かなの処理に問題が見られる。学習者が未知語に遭遇した場合、より日本語能力の低い対象者の読みにおいて類似したひらがな文字の混乱が生じることがある。カタカナ語においては、日本語能力に関係なく文字認識の訓練、カタカナ特有のルール、そして語彙としてのカタカナ語の知識が不足しており、円滑な読みを妨げる。(第5章)

口頭翻訳の文字化資料から対象者の音読部分と原文の文字情報データにズレがある箇所をピックアップし、文字認識に関連する部分を分析した結果、題材にルビが振ってあった影響もあり、漢字そのものの視覚的特徴による誤りは少なかったが、単語単位の読み誤りには、類似した音形による語彙活性化が見られた。一方で、ひらがなにおいて、特に日本語能力のより低い対象者は、未知語に遭遇する場合、「ぬ→め」などと、類似した文字を誤読していた。また、カタカナ語は日本語能力にかかわらず誤読されやすく、外来語でない語がカタカナで表記される意味、ひらがなとは異なるカタカナ特有の表記法(「シェ」など)、漢語や和語に並行してカタカナ語の同義語が存在する意義などは、理解するのに時間がかかっていた。これは、カタカナ文字を読む経験、カタカナ特有の表記ルール、語彙としてのカタカナ語知識がすべて不十分であることを示唆している。

**結論 3** 中級学習者の読みにおいて、特に複数の語を含むひらがな列の場合、文字列分節の問題が生じる。誤分節には、「意味を担う部分」を重視する、もしくは誤った造語パターンや文型を抽出するパターンがある。(第6章)

分かち書きをしない日本語では、文字列を適切に分節する能力が読みの流暢さにかかわるが、漢字かな交じり文でもそれが容易ではない。本研究の対象者は、「抜き出して」では「抜き」や「抜き出」、「永遠に」では「永遠」というふうに、意味を担う部分のみに注目することで不適切な分節をしていた。また、特に複数の要素を含むひらがなの文字列分節では、「いいことなどひとつもないのです」では「つも [ら] ない」、「散らかしっぱなしにしておく」では「しっぱい」、「おいしさもさることながら」では「おいしい」+「さもさる」というふうに、既知語に見える部分、また動詞などに見える部分を抽出することで文字列の読み誤りと誤分節を起こしていた。適切な分節には語彙を増やし単語認知能力を上げることが望ましいが、近道としては「漢字の部分のみならずそれに続く機能語も含めて一つの要素として考える」習慣をつけ、「ひと昔前」←「一目惚れ」、「面倒くさい」←「嘘くさい」というように、造語パターンに関する知識を増やすことが考えられる。



**結論4** 語彙レベルの読み誤りには、語そのものの読み誤りと、語の読み誤りから派生する読み誤りとがある。前者には多義語の意味選択の失敗や意味推論の失敗などがある。後者はほとんど研究されていないが、特に繰り返し出現するキーワードの読み誤りは、文章全体の理解を崩してしまうような、大きな影響力を持つ。(第7章)

課題文1には、「モノ」というキーワードが8回繰り返し出ているが、これが「和語でありながらカタカナで表記」されており、また「直近の文脈に馴染みやすかった」ことから、「メモ」として認識されやすかった。対象者の中には更に、「メモ」を「メモリ」、つまり「記憶」として読み誤った者がいた。その読みの過程を詳細に分析したところ、キーワードと共に起る他の単語が読み誤りと合うように意味を変える、意味を合わせるのに無理がある場合翻訳を放棄する、文章全体のテーマを誤解し、その誤解に合うように誤った文脈を作り上げる、誤った文脈に合わせて誤った背景知識を想起させるなどの行為により、文章全体の理解が大きく崩れる様子が観察された。カタカナ語の読みにおいて英語の知識が負に働くことがあり、それがキーワードの場合は文章全体に影響が及ぶ。

**結論5** 文法レベルにおいて、主語のない文が読み誤りの対象となりやすい。それは、動作主が想定されていない文で動作主が挿入される、そして実際に一人称省略が起きている文が一般論や総称的省略として捉えられる、という形で現れている。この読み誤りは日本語母語話者にとって盲点となりやすい。(第8章)

課題文1では、著者が自分の生活を例にして語っている部分と、読者に勧めている部分とがあったが、前者では8回のうち先行詞「わたし」が1回目のみで、残りはすべて省略されていた。特に先行詞が直前の文脈にない5~8回目において、より日本語能力の低い学習者は、語り手ではない「一般者」を動作主として同定していた。その際には、「一人称は基本的に省略される」「主語のない文が文末に「～ます」を持っている場合の動作主は「わたし」である」といった明示的知識があっても、「これは個人の話ではなく、アドバイスである」などといった文章に対するイメージが優先されることによって、一人称の復元が放棄される。一方で、動作主が想定されていないタイトルや条件文などでは、語り手が動作主として挿入されることがあり、「主語のない文を見たら一人称省略だと思え」という知識が負に働いていることもある。日本語母語話者にこれについて意見を尋ねたところ、問題視する者もいれば気にしない者もあり、母語話者教員にとってこの読み誤りは見逃される可能性がある。

**結論6** 談話レベルにおいて、文と文をつなぐものとして接続表現が重要である。しかし、中級学習者は接続表現を重視しておらず、文間関係の理解においては、接続表現よりも、前件と後件の解釈に基づく推論に頼る傾向がある。その結果、読みの過程においては接続表現そのものの意味が前後の内容に合わせて変容しやすく、合

### わせるのに無理がある場合は無視されやすい。(第9章)

語彙に見られる現象として、より優先順位の高い要素に合うように、より優先順位の低い要素の意味が「ぶれる」ことがある。対象者の読みにおける接続表現そのものの捉え方を分析した結果、次の①から③のうち①はもっともぶれにくく、後件の解釈にはまらなくなれば落ちやすい、②はぶれやすく、「あってもなくてもよい無難な接続表現」として訳されやすい、そして③はもっとも処理しにくいものであった。

- ① 一義的で学習者の母語にも類似した表現を持つ既習のもので、並列接続詞以外の表現（「たとえば」「特に」「しかし」）
- ② 並列関係を表す、ソ系指示詞と格助詞からなる表現（「それで」「そして」「それに」「そこで」）
- ③ 表す関係が「因→果」などといった「自然な理解の方向性」に逆らう未習のもので、かかりうける範囲が広い、もしくは複雑であるもの（課題文1における「ただ」「なぜなら」）

接続表現の処理の困難さに関わらず、未習のものについても意味確認を行う対象者は少なく（最大は「なぜなら」で12名中3名）、文間関係の理解においては接続表現そのものよりも後件の内容から推論することが多いようである。筆記再生においても、文章から接続表現を持ち込まれることは稀であり、あっても前件や後件が本文と異なるなど、テキスト表象の形成において接続表現が重視されていないことが示唆された。少なくとも一度の読みでは、個々の意味単位が記憶に残るが、文間関係は筆記再生としてアウトプットされるときに筆記再生に統一感があるように新たに作られる可能性がある。これは、対象者に見られた、文章を俯瞰することなく「線的に読む」やりかたに由来すると考えられる。

**結論7** 学習者が要素に重みを置く順位は、①漢字を含む語、②カタカナ語、③ひらがな語（実質語・機能語含む）である。その結果、カタカナ語とひらがな語の意味確認がおろそかになり、読み誤りにつながる。(第5章、第7章、第9章)

未知語に遭遇した場合、漢字を含む語の意味確認は頻繁に行われるのに対し、カタカナ語は「英語の知識でなんとかなるもの」、接続表現や副詞などのひらがな語は「自力でなんとかするもの」、または「読み飛ばすもの」として認識されている。特にひらがな語は、理解に支障をきたしていると対象者がわかっているにもかかわらず、意味確認を行わないことが多かった。言語処理がまだ自動化していない中級学習者にとって、この捉え方は理解を妨げ、語彙の読み誤りのみならず、機能語の読み飛ばしによる読み誤りにもつながりやすい。英語の知識活用や機能語の読み飛ばしは「その場しのぎ」方略として成功することもあるが、もし語彙学習においても漢字語に重みが置かれ、カタカナ語とひらがな語の学習がおろそかにされているとしたら、これらの部分の処理自動化が更に遠のき、長期的にはより大きな問題につながりうる。

## 10.2. 残された課題

本節では、今後の課題と本研究の限界について述べるが、その際、誤用分析に対する批判を参考にしたい。誤用分析は主にアウトプットを扱うが、第二言語学習者の誤りに注目することにおいては、本研究と共通の課題を抱えている。Schachter & Celce-Murcia (1977) は、誤用分析の弱点として次の6つを挙げているが、これらはすべて読み誤りの研究にも当てはまる。

- 1) 学習者の「正用」を考慮に入れずに「誤用」のみを扱っていること
- 2) 特定された誤用の適切な分類が困難であること
- 3) 誤用発生率の提示と解釈が客観的でないこと
- 4) 「回避」の問題などから、原語の難点をすべて網羅する材料にはならないこと
- 5) 体系的な誤用の原因特定が困難なこと
- 6) 客観的なサンプリングが困難なこと

### 10.2.1. ローカルな課題：データの発展性

ここで言うローカルな課題とは、本研究のデータを十分に活用しておらず、深める余地のある次の四点である。

一つは、理解に関わる諸現象(第7章～第9章)において分析が保留となった課題文2、物語性のある「正直者のレストラン」の分析である。キーワードの読み誤り、動作主の同定、文間関係の捉え方、課題文2からも示唆が得られるところがあるが、課題文2の語彙的・構造的性質の違いなどから、本論文で言及した現象と平行して論じることは困難である。今後、課題文2のデータを分析し、課題文間で対象者別の比較を行うことで、本論文で述べた見解をより立体的なものにしていく必要がある。

二つ目の課題は、読み誤りされやすい語彙と文法項目の徹底的な記述である。本論文では読者を混乱させないためにも、複数の対象者に共通して見られ、文章全体の理解にかかわる読み誤りについて論じたが、第2章で主張したように、学習者の読み誤りが母語話者のものと異なるポイントは言語処理の違いにあるため、特定の学習者群にとって読み誤りやすい項目、そしてその解釈を記述していく必要がある。それも、その大きさに関係なくである。Taylor (1986) が誤用分析について主張しているように、すべての誤用を分類にかけた結果「その他」に分類されたものが多くても、そのカテゴリーの中で最小のものが後々の分析においては重要なものになる可能性もあるからである。

三つ目の課題は、Schachter & Celce-Murcia が第一に挙げている「正しい読み」との比較である。第6章、第8章と第9章では部分的に「正解者」も取り上げたが、第5章と第7章では誤りのみに焦点が当たっている。第7章で論じた「モノ」が「メモ」として読み誤る問題を、文章の最終段落まで読み誤りに気づかなかつたにもかかわらず、文章全体の理解に成功した対象者がいた。彼女の読みを分析することで、キーワードの読み誤りから立ち直るヒントを得られる可能性がある。また、例えば第5章で触れた「短音化」現象、つ

まり「情報」が「じょ報」、「友人」は「ゆ人」として読まれていた現象だが、読み誤りの例のみに注目したことによって、「これは学習者が長音を発音できないからではないか」との印象を与えやすい。しかし、2つの課題文で合計29語（漢語23語、外来語6語）あった長音を含む項目のうち、短音化の対象となったのは14語（漢語11語、外来語3語）のみで、1語あたり「短音化」が見られたのは最多で6名であった。また対象者別に見ると一人当たり最大7語、それも、繰り返し出現する語の場合は「初回のみ」「2回目のみ」などと、同じ語の中でも発音の揺れが見られた。つまり、ロシア語・ウクライナ語母語話者だからといって長音の発音ができないわけではなく、読み誤りの数値のみからは語、その位置と対象者によっては「短音化」が見られるとしか言えないのである。

四つ目のローカルな課題は、母語話者評価者のインタビューデータの分析である。再び誤用分析を例に挙げると、誤用の「重さ」を査定するに当たり、母語話者（教師と教師でない者を含む）と非母語話者教師の間では違いがあることが明らかにされている。非母語話者教師は「学んだはずのルールに従っているのか」を優先しているのに対し、母語話者は「通じるか否か」に注目し、非母語話者教師より寛容である（Hughes & Lascartou 1982、Davies 1983）。これを読解に置き換えれば、非母語話者である筆者が個々の要素に注目しやすいのに対し、母語話者にとっては「文章全体を読めているか」が優先課題となりやすく、非母語話者である筆者と母語話者とで重みを置いている読み誤りに違いがあると考えられる。インタビューを行った際には実際にそういう印象を持った。母語話者教師にとってブラックボックスとなっている読み誤りを解明する上で、母語話者が問題視している点を掘り下げることが、膨大にある分析の切り口のどれを優先すべきかを見極める助けとなるだろう。

### 10.2.2. グローバルな課題：本研究の限界

本論文は基礎研究を目指すところから、様々な限界がある。以下ではもっとも顕著なものを4つ挙げておく。

一つ目は、サンプルの少なさと偏りである。これは、質的分析に専念する以上致しようのないところでもあるが、対象者らをサンプリングするにあたり、対象者らの学習歴・性別・母語以外の変数（日本語能力、学習や読みのスタイル、母語の読解力など）を一定に保つことが困難であり、一般化は難しい。これは、母集団（ウクライナという環境で日本語を主専攻として学ぶ学生）そのものが500名前後と少数で、学ぶ機関や背景なども含めて個人差の影響が拭いきれないものであることも関係している。これは、Schachter & Celce-Murcia が誤用分析の弱点として挙げている第6の点でもある。

二つ目は、他言語母語話者と日本語母語話者との比較がなく、見られた読み誤りが果たして言語間のもの（対象者の母語干渉によるもの）であるか、言語内のもの（日本語そのものの難しさによるもの）であるか、中級学習者独特のものであるか否かなどについて、判断の下しようがない点である。読みの過程を詳細に見るという方法上、日本語母語話者

に「口頭翻訳」を当てはめることは困難であった。これを部分的に「日本語母語話者による筆記再生文の評価」で補ってはみたものの、読みの過程については母語話者と比較する方法を検討する必要がある。また調査者が使用可能な言語の限界から、他言語話者を対象にした同様な調査はできなかった。実は2010年の2月に、中国語母語話者に筆記翻訳と筆記再生をさせる調査を試みたが、「原文」→「対象者の翻訳・筆記再生」→「中国語母語話者による和訳」→「ロシア語母語話者である筆者の解釈」というふうに、介在する「再解釈」が多すぎるように感じ、分析を保留した。英語母語話者を対象にした調査も検討したが、英語圏向けの日本語教育はウクライナ向けの日本語教育とは桁違いに発達しており、母語以外の要因が働く可能性が捨てきれない反面、非漢字圏でありロシア語やウクライナ語と基本語順などが似ていることから、同じような傾向が見られるのではないかと、という考えから見送った。「サンプルの少なさ」という一つの限界と合わせて、他言語話者を対象にし一般化に向けて発展させる必要がある。

三つ目は、対象者にリソースを自由に使わせなかったことである。今回の調査では設備の限界もあり、調査者が対象者の行動を管理できるように「単語訳カード」というアナログな方法を用いたが、調査当時の資源は紙の辞書と電子辞書程度だったのが、技術が凄まじい速さで発達している現在では、使えるウェブリソースやアプリなども激増して、学習者にとって身近なものとなっている。それらを読みの研究から外すのは不適切であろう。

四つ目の限界は、文字列処理・語彙・文法・談話のいずれのレベルにおいても、各現象を独立して分析するには他レベルの読み誤りの影響が遮断しきれない点である。文字認識にせよ接続表現にせよ、それぞれの部分を単独で発表するたびに「文字の誤読を調べるのに単語単位ではなく文章の中で読ませた理由は何だ」「分節の問題を見るには眼球運動記録装置を使えばよかったのではないかと」「どうして接続表現の代わりに空白を設けたり、文章ではなく単独の二文のユニットにしたりしなかった」などと、それぞれの現象を単独で見るとは手続きが甘いのではないかと、との指摘を受ける。これは確かに、認めざるをえない。統計的处理も不可能であり、更に一般化が難しくなる。第2章で既述したように、誤用分析のパイオニアであるコーダーは、誤用分析がアウトプットを主な対象にしている原因について、読み誤りの原因を特定の要素に結びつけることが非常に困難である(Corder, 1974)<sup>5</sup>としているが、そのとおりである。ただし、実際の読みにおいては、読み誤りが複雑に絡み合い、単独では起こり難い。学習者が実際に直面する困難を解明するには、その絡み合った現実を複雑なまま取り出し、一つずつ解いていくことにも価値があると、筆者は考えている。

### 10.3. 最後に：読み誤りを研究すること

読み誤りを研究することは、多くの限界を伴う。上記の10.2で取り上げたものは、一部に過ぎない。一つの読み誤りが次の読み誤りを生み出し、多レベルの読み誤りが相互依存

し合い、複雑に絡み合っているために、それらを客観的に、特定の母語に関連させず分類し原因を特定することは、不可能に等しい。

しかしながら、それらに注目をし、真剣に原因を考えることで、「もっと勉強して」「ちゃんと注意して読む」こと以外の助言を学習者にできると思われる。誤りにばかり注意することで、学習者を責めていて悪者になっているのではないかと批判を受けることがあるが、筆者の意図はその逆である。読み誤りは誰にでもありうるもので、その発生にはルールがある。本論文ではそのルールを一部しか解明できなかったが、読み誤りは起こるべきして起こることは明らかにし得たと感じる。

非母語話者でありながら読み誤りの研究を進めるにあたり困難に感じたのは、調査言語の問題である。特に日本語能力が不十分な中級学習者の場合、彼らの母語で調査をすることが最適であるように思われる。それも、同時通訳なども一つの手だが、調査者が対象者らの母語に通ずるに越したことがない。しかし一方では、対象者らの母語で行った調査の結果を日本語で伝えるのは容易ではない。

一つは、日本語にはなく対象者の言語にはある現象を扱う場合である。一人称省略もそうだが、例えば課題文2の筆記再生において、主人公「あきこ」の行動を、男性形動詞で描写する対象者がいた。つまり、「あきこ」は男性だと思ったのだが、日本語でそれを表現する自然な方法はない。調査言語が日本語だった場合を想定すると、このような読み誤りはそもそも確認できなくなる。

もう一つは、読み誤りとして認識する要素の違いである。例えば第8章の一人称省略の問題や第9章の接続表現などについて、「ここを読み誤るのは良くない」と理解させるのに非常に苦労した。筆者の観点が完全無欠であるとは思わないが、「大意が取れば良い」と、「細かい」読み誤りが気にならない母語話者の立場は、文章単位では成り立つものの、学習者にとって肝心のボトムアップ処理問題の解決にはつながらないと思われる。読み誤りの研究に挑戦するのであれば、対象者と同じ母語を持ち、自らも学習者だった者と、目標言語の話者がコンビを組むことがもっとも適切なのかもしれない。

最後に、短いながら日本語を教えていた経験から、記憶に残った読み誤りの例を挙げておく。当時担当していた3年生たちに、「小テストするから」と、漢字語のリストを渡して宿題にした。「触」という字を学ぶついでに、「触覚」「感触」などもリストに入れており、意味は各自辞書で調べてもらう約束だった。

そして、小テストの日には、「触覚」の訳として「アンテナ」と書いてくる男子学生がいた。「これは五感のなかの一つでだ」と説明していると、「違います。辞書には「アンテナ」とちゃんと書いてありました」と反論された。問題の発端を正してみると、学生が使っていたのは個人輸入した和英の電子辞書であったが、「しょっかく」で電子辞書を検索したところ「触角」に当たり、その訳として「antenna」と、確かに、記してあったのである。

今後とも、学習者の読み誤りにアンテナを張っていききたいものである。

## 本論文のもとになった既発表論文

本論文を執筆するに際しに基にした読み誤りに関する既発表の論文を、本論文の章立てといかに対応しているのかを示す。いずれの論文も、本論文に採録するにあたり加筆・修正を行った。なお、「書き下ろし」と記してある部分は、本論文が初出のものである。

### 第1章 序論

書き下ろし

### 第2章 先行研究における読み誤り

書き下ろし

### 第3章 研究方法

書き下ろし

### 第4章 ウクライナという教育現場： 言語事情、教育環境、日本語教育事情と展望

書き下ろし

(4.5のみは下記に基づく)

ポクロフスカ・オーリガ (2006) 「読解ストラテジーの使用から見た物語文の読解過程 —キエフ国立言語大学における読解指導の改善に向けて」『日本言語文化研究会論集』2、193-220.

### 第5章 文字認識レベルにおける読み誤り： 語彙活性化のきっかけとカタカナの問題

書き下ろし

### 第6章 文字列処理における誤り： 分節上の課題

ポクロフスカ・オーリガ (2015a) 「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」『一橋日本語教育研究』3、49-60.

### 第7章 語彙レベルにおける読み誤り： キーワードの読み誤りが文章理解に及ぼす影響

ポクロフスカ・オーリガ (2016) 「キーワードの読み誤りが文章理解に及ぼす影響 —ウクライナ人初中級日本語学習者のケーススタディ」『日本語／日本語教育研究』7、149-164.

### 第8章 文法レベルにおける読み誤り： 「語り手」を示す一人称の省略復元プロセス

ポクロフスカ・オーリガ (2015b) 「日本語学習者は『語り手』をどう読みとるか

「ウクライナ中級学習者の一人称の省略復元プロセス」『一橋大学国際教育センター紀要』6、137-149.

**第9章 談話のレベルにおける読み誤り： 接続表現が表す論理関係を読み取る際の問題**

ポクロフスカ・オーリガ (2013) 「接続表現が表す論理関係の中級学習者の捉え方  
ウクライナ人大学生の文章理解を例に」『日本言語文化研究会論集』9、19-35.

**第10章 総合考察**

書き下ろし



## 参考資料

### 資料① 課題文1のシート（現物）

#### 面倒くさいから モノを捨てる

ときどき「いつか使う日がくるから」と、空き箱や古くなった品物をとっておく人がいます。よくいえば物持ちがいい、という人たちです。

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。

あったとしても、そんな確率は数千分の一でしょう。この点を十分に理解していないから、なんとなくモノをとっておくのです。

そこでわたしは、なるべくモノを持たない生活を続けています。これは品物だけでなく、名刺も捨てるし、本や雑誌もどんどん処分します。

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いくからです。これは非常に面倒くさいことです。

ここでもし、面倒くさいからと整理整頓を放棄して部屋を散らかしっぱなしにしておくと、スペースをとられるし、今度は探し物をするときに大変な苦勞をします。それに散らかった部屋では仕事に集中できず、ストレスもたまっていく。モノを増やしても、いいことなどひとつもないのです。

もちろん、必要なものは惜しみなく買います。

たとえば本や雑誌だと、月に40冊以上は読んでいます。しかし、よほど大切な本でない限り、読んだら処分します。特にビジネス書などは、役立つ部分だけを抜き出してメモしておけば、それで「情報」は生かされるのです。

名刺にしても、パソコンや携帯電話のアドレス帳にデータを移せば、もう捨ててかまいません。

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、これだけモノと情報が溢れた時代には、自分にとってほんとうに必要なモノと情報を峻別し、それ以外は捨てていくような一種の編集能力が求められるのです。

モノを買うのは最小限。そして買うときには、買った分だけなにかを捨てる。それくらいの感覚でいるのがちょうどいいでしょう。

本田直之（2009）『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

## 資料② 課題文2のシート（現物）

## 『正直者のレストラン』

いけだまさのぶ  
池田正暢

「ここが、ゆきえが言っていたレストランね」

あきこは、古ぼけたレストランを見た。

友人のゆきえが、K市に旅行をするなら、必ず寄りなさいと勧めてくれたレストランである。

ゆきえが言うには、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。「シェフのお勧めメニューを忘れずに聞くのよ」と、旅行に出る前に何度も念を押されている。

「いらっしゃいませ」

あきこが店に入ると、シェフがみずから迎えてくれた。店は狭く、十人も入れればいっぱいになりそうだった。お昼時を過ぎているせいか、あきこのほかに客はいない。

あきこは、シェフの勧めてくれた席に座ると、メニューを受け取って、軽く目を通した。それから、ゆきえに言われたとおりに、シェフに尋ねた。

「あの、今日のお勧めは、どれかしら」

「今日のお勧めは、ステーキがこれ、スープがこれ、サラダがこれ、ワインがこれ、デザートがこれになっています」

シェフはメニューをゆびさした。

「どうして、これがお勧めなの？」

これも、ゆきえに聞くように言われていたことである。

「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。スープは、数日前に仕入れた魚が、今日あたり調理しないと、だめになりそうなんです。

サラダは、さっきの客が、手をつけずに残して行ったものです。

ワインは、一流銘柄ですが、保存が悪く変質しているので、舌の肥えた常連には出せません。

デザートは、昨日、病院に入院している、いとこを見舞いに行ったときにもらってきた、病室で余っていたフルーツです。

だから、これらの品を注文してもらえると、私は助かるわけです」

それを聞いたあきこは、にっこり笑うと、ゆきえに言われていたとおりに、それ以外のメニューから選んで注文した。

## 資料③ 課題文 1 (分析用文番号つき)

## (1) 「面倒くさいから モノを捨てる」

(2)ときどき「いつか使う日がくるから」と、空き箱や古くなった品物をとっておく人がいます。(3)よくいえば物持ちがいい、という人たちです。

(4)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。

(5)あったとしても、そんな確率は数千分の一でしょう。(6)この点を十分に理解していないから、なんとなくモノをとっておくのです。

(7)そこでわたしは、なるべくモノを持たない生活を続けています。(8)これは品物だけでなく、名刺も捨てるし、本や雑誌もどんどん処分します。

(9)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いくからです。(10)これは非常に面倒くさいことです。

(11)ここでもし、面倒くさいからと整理整頓を放棄して部屋を散らかしっぱなしにしておくと、スペースをとられるし、今度は探し物をするときに大変な苦勞をします。(12)それに散らかった部屋では仕事に集中できず、ストレスもたまっていく。(13)モノを増やしても、いいことなどひとつもないのです。

(14)もちろん、必要なものは惜しみなく買います。

(15)たとえば本や雑誌だと、月に 40 冊以上は読んでいます。(16)しかし、よほど大切な本でない限り、読んだら処分します。(17)特にビジネス書などは、役立つ部分だけを抜き出してメモしておけば、それで「情報」は生かされるのです。

(18)名刺にしても、パソコンや携帯電話のアドレス帳にデータを移せば、もう捨ててかまいません。

(19)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、これだけモノと情報が溢れた時代には、自分にとってほんとうに必要なモノと情報を峻別し、それ以外は捨てていくような一種の編集能力が求められるのです。

(20)モノを買うのは最小限。(21)そして買うときには、買った分だけなにかを捨てる。(22)それくらいの感覚でいるのがちょうどいいでしょう。

## 資料④ 課題文 2 (分析用文番号つき)

## (1) 『正直者のレストラン』

(2)「ここが、ゆきえが言っていたレストランね」

(3)あきこは、古ぼけたレストランを見た。

(4)友人のゆきえが、K 市に旅行をするなら、必ず寄りなさいと勧めてくれたレストランである。

(5) ゆきえが言うには、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。

(6)「シェフのお勧めメニューを忘れずに聞くのよ」と、旅行に出る前に何度も念を押さ

れている。

(7) 「いらっしゃいませ」

(8) あきこが店に入ると、シェフがみずから迎えてくれた。(9) 店は狭く、十人も入ればいっぱいになりそうだった。(10) お昼時を過ぎているせいか、あきこのほかに客はいない。

(11) あきこは、シェフの勧めてくれた席に座ると、メニューを受け取って、軽く目を通した。(12) それから、ゆきえに言われたとおりに、シェフに尋ねた。

(13) 「あの、今日のお勧めは、どれかしら」

(14) 「今日のお勧めは、ステーキがこれ、スープがこれ、サラダがこれ、ワインがこれ、デザートがこれになっています」

(15) シェフはメニューをゆびさした。

(16) 「どうして、これがお勧めなの？」

(17) これも、ゆきえに聞くように言われていたことである。

(18) 「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。(19) スープは、数日前に仕入れた魚が、今日あたり調理しないと、だめになりそうなんです。

(20) サラダは、さっきの客が、手をつけずに残して行ったものです。

(21) ワインは、一流銘柄ですが、保存が悪く変質しているので、舌の肥えた常連には出せません。

(22) デザートは、昨日、病院に入院している、いところを見舞いに行ったときにもらって来た、病室で余っていたフルーツです。

(23) だから、これらの品を注文してもらえると、私は助かるわけです」

(24) それを聞いたあきこは、にっこり笑うと、ゆきえに言われていたとおりに、それ以外のメニューから選んで注文した。

## 資料⑤ 課題文1の筆記再生 (和訳)

### UF01 [モノ]

われわれは、古くなった物の問題に直面することがますます多くなり、それを捨てるべきか、わからなくなります。たとえば、何かの空き箱。人によってはそれら、つまり物が役に立つ日がいつか来ることを、またその到来までは永遠に長い期間も経たないことを信じている人々がいます。しかしその確率は千に一つです。そのうえ、物が増えるほど、その整理に費やさなければならぬ労力と時間も増えます。たとえば、部屋中が散らかった場所では何かを見つけるのに大変な努力が必要になります。このような部屋で集中して仕事することも不可能です。これがストレスを引き起こします。以前、「物を持っていることは良いことである」という原則が人にとって大切だったのだが、物質的な物や情報が溢れた今の時代には、捨てるべき物と、今後役立つために残すべき物を、はっきりと見極める能力が必要なのです。何もかも買うのではなく、最も必要な物だけ買うべきです。その中から捨てるのもそう。人がこの枠を感じ取る能力は、もっとも適切です。

**UF02 [モノ]**

人によっては自分の物を捨てないで保管する人々がいます。彼らは、その自分の物が役立つ日が来るという原則に基づいてそうしています。しかしその日、やっとそれらが見える日のことは、永遠に待つことになりそうです。そして、その日が来る確率も千に一つではありませんか。

私自身は、要らない物を捨てる派です。これは物だけではなく、古い名刺などもそうです。

私が月に40冊近く読む本や雑誌も、よほど大切な物を除いて、捨てています。たとえばビジネス書に関して言うと、メモしておくような部分を選び取り、残りは捨てます。それに、何かを捨てるのを面倒くさがっていると、時間が経つにつれて部屋が要らない物でいっぱいになり、スペースが狭くなってしまいます。そしてそのような部屋で何かを見つけなければならないときは、大変な労力を要する、大きな問題になるのです。

**UF03 [モノ]**

現在、購入が可能だが、必ずしも必要とは限らない物が多く存在します。お金をたくさん持っている人々は後で役立つために、いつか使えるような物を買います。それらを使う日が来るまで相当時間がかかるにも関わらずです。私の部屋にも物が溜まります。不要な物は捨てています。とはいえ、面倒くさがることのためにそれができないときもあります。これは本、名刺、雑誌の場合です。毎月私は40冊以上の本や雑誌を買います。読み終わった後に不要なものは捨てます。私は、後で使えそうなページを破り取ります。名刺にしても、住所を手帳に書き込んで、名刺自体は捨てます。

以前人々は本当に必要で、良い物だけを買っていました。今の時代には、使う物と捨てる物とを選びとらなければならない物と情報が多量に存在します。物はできるだけ少なく買った方がいい。そしてこの、物を「必要」「不必要」に区別する能力は、今の時代には合っています。

**UM04 [モノ]**

## 物を捨てること

人によってはいつか必要になる日が来るからと、古い(不要な)品物や空き箱を集める人々がいます。

それまで永遠に長い時間待つことになるかもしれません。そのような日が来る確率は数千に一つです。

それでも、それで十分だと一部の人が考えています。

私は、余計な物を背負い込まないで生きています。これは品物(日用品?)の場合もそうだし、名刺、本や雑誌のような物の場合もそうです。

私は月に40冊以上読んでいますが、中には(よほど)大切な物はないので、読んだら捨てています。

名刺に関していえば、パソコンや手帳にデータを移したうえで捨てて構いません。

以前は物収集に励む意義はあったのかもしれませんが、物や情報が多い今の時代では必要な物を見極める能力が求められるのです。

買い物はできる限り少なく抑えましょう。どうせ、買った物の一部は捨てることになるのですから。

**UM05 [モノ]**

この文章は、必要な物と不要な物、その保管方法、また何が捨てるべきで何がそうでないのかについてのものです。必要な物だけ買って、不要な物は捨てるべきだと述べられています。たとえば40冊以下の雑誌を読むのなら、40冊きっちり買うべきです。後半では、昔の人が必要な物だけを買ってそれ以上は買わず、捨てるなら一部だけ捨てていたと述べられています。

**UF06 [モノ]**

多くの人は、いつか役立つだろうと考えて、古く、とっくに空っぽになった物を集めます。このような人は「物を集める人」と言われます。(?)

部屋の物を整理整頓するのが面倒くさいときは、物が蓄積して空いているスペースをすべて占めてしまいます。このような、物が溜まっている部屋では、ストレスのレベルが上がり、人の仕事に集中する能力も減ってしまいます。一方で掃除された部屋ではスペースがたくさんあるし、労働のための力が増えるのです。

要らなくなった物はタイミング良く捨てるべきだという考えがあります。これは本やノートの場合にも当てはまります。本当に必要な物とそうでない物をはっきりと区別し、大切な情報とそうでない情報とを見分けるスキルがなければなりません。名刺からパソコンか携帯電話のアドレス帳に移しておけば、もはや大切な情報を捨てたことにはなりません。

**UF07 [モノ]**

いつかは再び使うようになるだろうと考え、物を溜める傾向にある人々がいます。しかし、それ[再び使えるだろうこと]が必ずしもそうとは限らない。あらゆる名刺、本や雑誌を溜めることによって、最終的にそれらすべてを整理する体力と時間がわれわれには残されません。

このような、あらゆる資料で溢れた各部屋では、仕事ができずストレスが溜まります。

このような物としては本や雑誌が挙げられます——その冊数は40冊に達することも。われわれは本を買い、大切でないと考えて処分します。これは、ただ大切な部分を書き出して後で使えるビジネス書に当てはまります。

10年ほど前、多くの物と情報が存在していた時代には、このような長期にわたる物の使用は大切でした。集めた物を編集して自分にとって必要な物一つずつ選び出すことは、要求と考えていいでしょう。

買うのは最小限にすべきです。そして何かを買うとしても、しばらくすれば買った物の一部を捨てなければなりません。この原則に従っていれば、物が溜まるのを避けられます。

**UM08 [モノ]**

人によってはいつか必ず役に立つ日が来るだろうことを根拠に、古くなった物や包装紙を捨てない人々がいます。このような人は「物持ちがいい」と言われています。しかし、よく知られているように、そのときがやってくる確率は非常に低いのです——千に一つ程度なのかもしれません。

人が物を捨てたがらない理由はたくさん存在します。その中で最も有力なのは、掃除には膨大な労力や時間がかかることです。しかし、知られているように、ゴミ屋敷のような部屋で仕事することはかなり難しく、ストレスを誘発することが多いです。

物が増える理由の一つには、我々が必要かどうかをさほど吟味せずに買ってしまうことがあります。たとえば、我々は本や雑誌は月に40冊まで消費します。<…>

今の時代には物の購入と保存においてより慎重にならなければなりません。多くの情報や物の中から最も必要な物だけを選びとることが必要です。ビジネス文献やそれに似たような資料の中から最も必要な部分だけ書き出して、「原物」は処分した方がいいです。加えて、名刺の束を手元に置く代わりに、その情報を電子データベースに移し、名刺自体は処分することが有意義でしょう。

また、物を買うときは実際に必要かどうかを原則にし、新しい物を買った後に「棚卸し」を行い、古い物の中から何かを捨てた方がいいです。

## UM09 [モノ]

自分の怠慢のために、[私が] 物を捨てます

人によっては物を買ひ、それらが不要になったらただ家の中に置いておく人々がいます。私自身は、ガラクタが溜まらないように不要な物は全部捨てます。

部屋にたくさんの物があると、探し物はしにくいです。不要な物は溜まり、それによって空きスペースが減ります。これは人の健康に悪影響を与えます。物がいっぱいの部屋では仕事に集中しにくく、それでイラ立ちが募ります。

これは本の場合も同じです。私は月に 40 冊くらいの本や雑誌を読みます。生活に役立つような情報を選び取って覚えます——具体的にはビジネス文献の中からです。残りの不要な資料は捨てています。

昔から人は最も必要な、または重要な情報を担う物だけを保管してきました。なので、物の外見をきれいに保つ能力が価値づけられてきました。

私は名刺ですら捨てるし、メモはすべて手帳、パソコン、携帯電話に移します。

## UM10 [モノ]

古い物を保管して溜めることはいいことだと言われています。なぜなら、それらを使えるときがいつかやってくるからです。

私は違うと思います。本当は、客観的に見ると、これらの物がいつか使われる可能性は数千に一つです。

私は、物を溜めることを、頭を痛めるだけのことと考えています。だって、[人が] 物を溜めていると、時間が経つにつれて部屋すらめちゃくちゃになってくるのです。それでイライラ始めて、[人は] 仕事に集中できなくなります。つまり、私は物を溜めることを頭を痛めるだけのことと考えています。

私は、要らない物は捨てるようにしています。これは物だけではありません。月に 40 冊近くの本や雑誌を読んでいます。読んだ後に全部整理します。特にビジネスカタログの場合です。自分にとって大切な情報を書き出すだけのこともあります。以前「物を大切に」という考え方が社会で高く評価されていました。しかし、情報が溢れる時代には逆に、大切な情報とそうでない情報を区別する能力が価値づけられているのです。

何かを買うときは、それによって既に何かを捨てているのです。これを自覚することはちょうどいいことです。

## UM11 [モノ]

[私は] 要らない物を捨てます

人はよく、「いつか使える日がくるから」とだけの理由で、底を尽いた物や古くなった物を捨てないでいます。

実際には、その確率は百万に一つです。しかし、人は相変わらず物を集めています。

私といえば、要らない物はすべて捨てるようにしています。だって、掃除に時間を費やさなければ、不要な物はスペースを取ってしまい、必要な物を見つけにくくなります。

たとえば私は、月に 40 冊の本や雑誌を読んでいます。従って、大切な物以外は読んだら捨てます。名刺も同じようにします、パソコンや携帯電話の「連絡先」に入れておけば、捨ててもいいのです。

それから、私は自分の物を分類して整理します。ビジネス書類の場合は、「情報」と名付けた特別なフォルダに入れておきます。

以前は「物持ちがいい」ことがとても高く評価されていましたが、今、情報や物が溢れた時代に価値づけられているのは、カテゴリー化してグループ分けし、不要な物を処分する能力です。

このように、物を買うのは最小限にし、そして買った物の中から不要な物を捨てなければなり

ません。その場合このような能力が役に立ちます。

#### UF12 [モノ]

[私が]物を保管することを賢明だとは思わないので、物を捨てます

多くの人は、物をとっておくことが正しいと考え、それを使う日が来るだろうと思っています。もちろん、こう主張することも自由ですが、これらの物を使えるときは永遠に延びる可能性があります。

私は原則として物をとっておいたりしません。第一、物が多いほどその整理整頓に多くの時間がかかります。なので、その整理整頓も賢明なこととは思いません。

逆に、それらを整理整頓していなければ、部屋の膨大なスペースを取られるし、\*\*\*物も\*\*\*大変。それに、このような部屋では仕事に集中できず、イライラしてストレス状態になります。

もちろん、必要な物は迷わず買います。たとえば、月に40冊以上の本や雑誌を読むことがあります。しかし、それら(本や雑誌)も、読み終わった後に同じ運命が待っています。Business magazines やそのような図書は特に容赦なく処分しています——予め使えそうな部分は抜き取った上で。

名刺も、手帳に e-mails や電話番号を書き写した上で捨てます。

全体として、物は最小限に買うようにしています。買ったも、大部分は捨てています。そして、これをするときは大変満足します。

#### 資料⑥ 課題文2の筆記再生(和訳)

##### UF01 [正直]

あきこは古いレストランに近づいた。このレストランは、旅行中に K 市に行くことがあればと、友達のゆきえが勧めた。あきこはレストランに入ると、シェフが歓迎した。あきこは勧められた席に座った。ゆきえがこのレストランを、料理もおいしく、### もかなり真つすぐで正直であると、ほめていた。あきこは、忘れずにお勧めメニューについて聞くようにと、内心自分に何回か言い聞かせた。メニューを取って、深く読まずに目を通した。その後、シェフにお勧めはどれかと聞いた。シェフはステーキ、スープ、ワインとデザートを挙げた。シェフはメニューを指差した。あきこは、なぜ今日のお勧めがこれなのかと確かめた。それでわかったことだが[なんと]、ステーキは最後の客が残したものだ。ワインは保存時に変質してしまい、舌の肥えた人には出せなくなっていた。そしてデザートのフルーツは、いどこを病院でお見舞いした際余っていたものだ。また、その一連の品を出したら、それを通して救われると、シェフが付け加えた。あきこは笑って、そのリストに入っていない物を注文した。

##### UF02 [正直]

ゆきえは、あきこが旅行をすることがあれば、とあるレストランに寄るようにと勧めた。彼女は、必ず訪れたほうがよいと言った。そして同時に、忘れずにシェフに、注文のお勧めを聞かなければならない。

旅行に出かけたあきこはもちろん、そのレストランに寄った。そのシェフがみずから迎えに出てきた。お昼が過ぎたためか、あきこの他に客はいなかった。彼女は、シェフに勧められた席に座り、あきこが言っていたとおりに、シェフにお勧めメニューを尋ねた。シェフはメニューの中のステーキ、スープ、サラダ、デザートとワインを指差した。

あきこは、シェフがなぜその品を勧めているかと尋ねた。そうするとシェフは、スープは新鮮でない魚で作ってあるため必ず[誰かに]食べてもらわないと、と答えた。

そしてサラダは、それを食べなかった前の客の後に残ったもの。ワインは良い銘柄だが、悪くなっていて、デザートは、シェフがいどこを病院へ見舞いに行ったときに余っていたフルーツで



作ってあった。シェフはまた、その品をあきこに注文してもらえれば、助かると言い足した。

あきこは親しげそうに笑い、ゆきえのアドバイス通りに、シェフが勧めたリストではないものから注文した。

### UF03 [正直]

あきこの友人ゆきえは、K市に旅行することがあれば寄る価値がある、とあるレストランを勧めた。また、ゆきえはレストランのシェフに、メニューから何を選んだほうがいいのか尋ねるように勧めた。そしてあきこはある日、ようやくそのレストランを訪れた。入口のところでシェフが自ら迎えてくれた。レストランは、十人も入れればいっぱいになりそうだった程小さかった。しかし今は昼だったため、あきこは唯一の来客だった。アドバイスされたとおりに、シェフにメニューについて尋ねた。シェフはメニューのステーキ、サラダ、スープ、デザートを指差して、勧めた。そうするとあきこは、なぜその品なのかと尋ねた。

シェフは、スープの魚は新鮮でなく、ステーキは温め直さなければならず、サラダは前の客が食べずに残したものであり、ワインは一流銘柄なので実に舌の肥えたクライアントにしか出さないと聞いた。それを聞いて、あきこは笑い、シェフが勧めたのとは全く違うメニューを注文した。

### UM04 [正直]

#### 正直なレストラン

「あっ、NNが言っていたレストランだ」

NNは、ゆきえがK市に来ることがあれば、必ずこのレストランに寄り、シェフにメニューについて尋ねるように勧めていた。

「いらっしゃいませ」

シェフがみずからお客さん〔ゆきえ〕を迎えた。レストランは小さく、わずか10人向けの場所だった。昼食の時間が過ぎていたので、他の客はいなかった。ゆきえはシェフに勧められた席に座り、メニューを取って軽く目を通した。そして、NNのアドバイスのとおり、シェフに、お勧めがどれか尋ねた。

「今日お勧めしますのは、このサラダ、このワイン…」と、メニューの料理名を指差しながらシェフが答えた。

NNの言葉を覚えて、ゆきえは、なぜその選択肢なのかと確認した。

「この魚スープを作ったのはだいぶ前なので、今日食べてしまわないと、ダメになります。

ワインは最高級ではありますが、酸化しかけていますので、常連にはもう出さなくなりました。

デザートは、病院に入院しているところを見舞いしたときに余ったフルーツで出来ています。

(このような注文をもらえると)このような注文は、私に都合がいいんです。」

ゆきえは笑い、またもやNNのアドバイス通り、全く違う品の中から選んだ。

### UM05 [正直]

この文章では〔男性〕客が〔誰かに〕勧められたレストランに来た。そのレストランではシェフが彼を迎えてくれ挨拶し、テーブルまで通し、メニューを渡してメニューに沿って説明し始めた。「これはスープ、これはメイン、サラダ類、デザート類。」

客がメニューについて質問を始めると、シェフは正直に答えた。「スープはおととい仕入れた魚で出来ていて、サラダは、私が最近兄弟を病院で訪問したときから残ったフルーツで作ってあります…」

そうすると、クライアントはにっこり笑ってメニューから注文し、シェフに感謝した。

### UF06 [正直]

「これが、ゆきえが言っていたレストランだ」と、古いレストランを見たあきこが言った。「こ

こは、料理がおいしいだけでなく、シェフもとても正直なのだ」

あきこがレストランに入ると、シェフがみずから迎えてくれた。あきこが渡されたメニューを受け取ると、シェフにメニューの注文について相談することにした。

シェフは答えた。「ステーキ、これはスープ、これはサラダ、これはデザート、これはワイン。たとえばスープは、数日前に仕入れた魚で作ってあります。ワインはとても高く一流の銘柄なので、保存条件が悪いと変質し、舌の肥えた常連には出せません。デザートは、いところ入院している病室から持って来たフルーツの残りで作ってあります。なので、注文の品が運ばれたら、ほっとしてもらえますか？」

それを聞いたあきこはゆきえに聞いた言葉を思い出し、にっこり笑って違うメニューから注文した。

#### UF07 [正直]

あきこの友人ゆきえは、K市に来ることがあれば、必ずとあるレストランを訪問しその日のお勧めを注文するように勧めた。

あきこはレストランに入ると、シェフがみずから迎えてくれた。あきこをテーブルに座らせ、[メニューから] 選択できるようにした。

「何かお勧めはありますか？」

「この肉、このスープ、このサラダ、このデザート」と、シェフが指差しながら言った。

「なぜこれを注文した方がいいのでしょうか？」

「この肉は保管している時間が長すぎますが、温め直すことによって大丈夫になりました。スープは、数日前に釣れた魚で出来ていて、今日使い切らないと使ってはダメになってしまうからです。サラダは、前の客から残ったものだからです——客が手をつけてはいいませんが。デザートは、昨日会いに行った兄 [弟] の病室で余っていたフルーツで出来ているからです。でも、私がこれを注文したら、死にはしません。」

あきこはそれを聞いて、素直に笑い、ゆきえに言われていたとおりに、そのメニューから注文した。

#### UM08 [正直]

このレストランについてあきこに教えたのは友人のゆきえだった。ゆきえは、古ぼけたレストランを見つけたのだが、そこの料理が全体として大変よろしいのみならず、何でも正直に話してくれると言った。また、あきこがK市に旅行して、そのレストランに寄るように勧めた。更には、シェフの勧めを忘れずに聞くようにと付け加えた。

女友達は悪いように勧めるわけがないから、あきこはそのとおりにした。レストランに入ったあきこの目に最初に留まったのはレストランの狭さ——10人を超えると入りきれなさそうだった。

シェフは自らあきこを迎え席を勧めた。勧められた椅子に座ると、あきこはメニューを頼んで軽く目を通し、尋ねた。

「お勧めは何ですか？」

「今日はステーキ、スープ、サラダ、デザートとワインをお勧めできます。」

「ふむ。それはなぜですか？」これも、ゆきえに言われたとおりに尋ねた。

「理由はこんな感じです。」

ステーキはさきほど作りすぎたのですが、それを温め直すことができます。

スープ用には一定量の魚を仕入れたのですが、すべて使い切らないと、あと少しでダメになりそうなんです。

サラダを勧めるのは、何人もの前の客が手をつけなかったものがたくさん余っているためです。

店を出しているワインは相当なレベルですが、保存状況が悪かったので変質してしまい、舌の肥えた人はそれを絶対に頼みません。

そしてデザート。昨日は病院でいところを見舞いでいたのですが、あらゆる患者の病室から余ったものをたくさん持っています。

お察しのように、あなたがこれを頼んでくだされば、私の助っ人となります。

それを聞いたあきこは満面の笑顔で、そしてゆきえに言われたとおりに、シェフに勧められたもの以外の選択をした。

#### UM09 [正直]

##### 古いレストラン

ゆきえはつい最近 K 市に旅行し、そこでレストランに行った。その旅行については、友人のあきこに話し、メニューに勧められていた食べ物や飲み物についての質問に正直に答えていたシェフについて話した。

彼女がお昼時にそこに入ったのだが、彼女以外には他のお客はいなかった。シェフを呼び、どれを注文した方がいいのか、勧めるように頼んだ。シェフは答えた。「ステーキ、スープ、サラダ、ワイン」

彼女は聞いた。「なぜこれなのですか？」

シェフは答えた。「ステーキはミスで焼きすぎて少し焦がしましたが、大丈夫です、それを直して出します。スープはいい品ですが、数日前に購入した魚で作ってあります。サラダは、お客さんが食べ残したものです。ワインは、一流の「メイガラ」という種類ですが、保存条件が悪かったため変質してしまい、ワインに詳しい人には出しません。」

ゆきえが言っていたとおりに、彼女はにっこり笑い、注文した。

#### UM10 [正直]

あきこは、旅行の前にゆきえがとても勧めていたレストランに入った。昼時を過ぎていたころ入ったので、彼女以外は客がいなかった。レストランは狭く、10 人入るといっぱいになりそう。シェフはすぐゆきえを見て、彼女はシェフに勧められた席に座った。ゆきえに言われていたように、彼女はメニューを受け取ってその日のお勧めを尋ねた。シェフは言った。「この肉、このスープ、このサラダ、このワインとこのデザートです。」そしてゆきえに言われていたとおりに、あきこは、なぜシェフがそれを勧めているのかと聞いた。シェフは言った。「この肉は、少し前に作りすぎたものの残りです。それを温め直しました。このスープには数日前の魚が入れているので、魚を今日中に調理しなければダメになってしまいます。このワインは有名な銘柄ですが、不適切な状況下で保存されていたために変質してしまい、精通している人には出せません。このデザートは、私が昨日病院で見舞ったいところに持っていったものの余りです。

あきこは笑、ゆきえに言われていたとおりに、それ以外のメニューから選んだ。

#### UM11 [正直]

##### 正直なレストラン

友人のゆきえが K 市を訪れたとき、とても良いレストランに行った。ゆきえが言うには、食事がおいしいだけでなく、サービスもとても正直らしい。私の旅行の前に彼女は（私に）何回も「そこに寄りなさい」と念を押していた。

…お昼時が過ぎたせいか、あきこは唯一の来客だった。レストランはとても狭く、10 人も入れば、狭そうになる。

あきこがレストランに入るとすぐ、シェフが近付いた。

「今日のお勧めはどれでしょうか」

「ステーキはこれ、スープはこれ、サラダはこれ、ワインはこれ、デザートはこれ」

ゆきえに言われたとおりに、あきこは聞いた。

「これらの品はなぜお勧めなのでしょう」

「ステーキは、たくさん作ってしまい売りさばかないといけません。  
スープは、最近魚を仕入れたので、調理しないとダメになりそうです。ワインは、良い銘柄ですが、時間が経つと変質してしまうので、舌の肥えた常連には出しません。  
デザートは、きのう兄弟を病院に見舞いに行ったとき、このフルーツが病室で余っていたのです。  
そして、ゆきえと同じように、あきこはすべて、それ以外の品をメニューから選んだ。

## UF12 [正直]

### 正直なレストラン

ゆきえは、K 地域にあるレストランを、親友のあきこに勧めた。ゆきえが旅行に出る前に何回も、シェフにメニューのお勧めを聞くように言い聞かせた。

あきこが到着すると、玄関でシェフが迎えているレストランの古ぼけた建物を見た。レストランは大きくなく、入るなら max 10 人だった。お昼時は、あきこが一人だった。シェフが勧めた椅子に座りメニューに目を通すと、「お勧めは何ですか？」と尋ねた。「サラダ、スープ、ワインとデザート」とシェフが答えた。

「なぜでしょうか」とあきこが聞いた。

「ステーキは、前の客向けに焼きすぎたからで、スープは、作るときにミスをしたから、ワインは、間違った保存条件で変質してしまいワインに詳しいお客さんには出せなくなったから、そしてデザートは、昨日私がいところを病院で見舞いしフルーツが余っていたから、です。」

あきこはにっこり笑い、ゆきえのお勧めを思いだし、それ以外のメニューから選んだ。

資料⑦ ウクライナにおける少数言語教育事情

※ウクライナ教育科学省のデータ (MOHY 2015) に基づく

表 A1 ウクライナにおける教育言語および母語教育状況 (2014 年度)

言語	～で教育を受けている		～を科目として学んでいる	
	学習者 (名)	割合 (%)	学習者 (名)	割合 (%)
ウクライナ語	3,281,644	89.30	393,188	10.70
ロシア語	356,262	9.70	1,023,797	27.86
ルーマニア語	16,808	0.46	972	0.03
ハンガリー語	15,172	0.41	698	0.02
モルドバ語	2,984	0.08	2,373	0.06
ポーランド語	1,594	0.04	26,301	0.72
スロバキア語	134	0.004	--	--
ブルガリア語	78	0.002	8,103	0.22
クリミアタタール語	--	--	308	0.01
ギリシャ語	--	--	2,415	0.07
ヘブライ語	--	--	3,401	0.09
ガガウズ語	--	--	1,186	0.03
合計	3,674,676	100.00	1,462,742	39.91

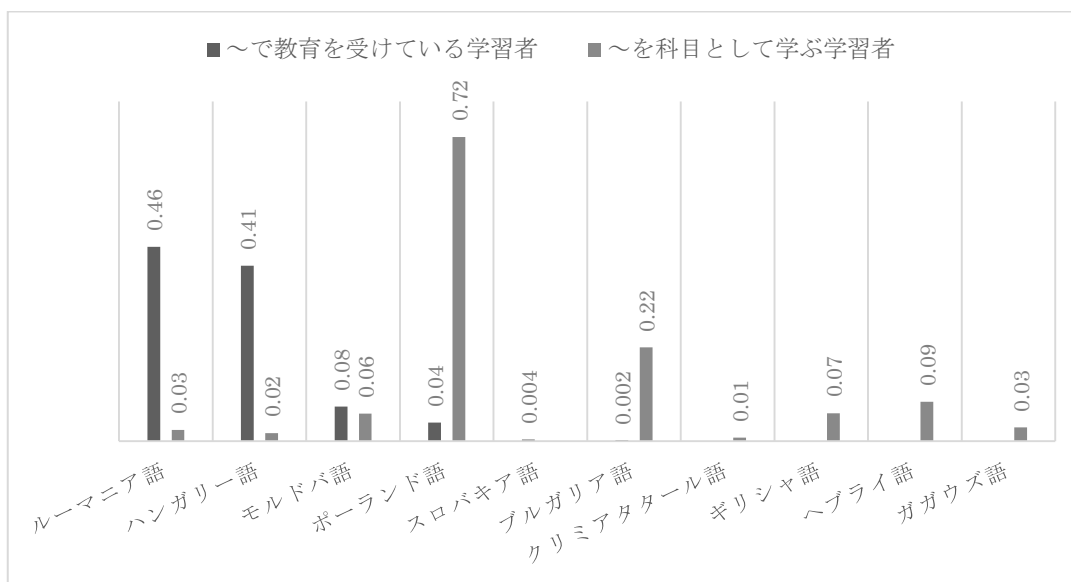


図1 ロシア語以外の少数言語学習者の内訳

資料⑧ 文字列の読み誤りの詳細（第5章）

ここには、表記グループ別読み誤りの詳細を掲載する。各表の「原文項目」欄と「誤り」欄には、2名以上が読み誤りしていた場合に、「(2)」というふうにカッコでその数を示した。例えば「漢字」表の「処分」を読み誤ったのは5名であり、「じょ分」という誤り方は5名（うち1名は2回）、「しょう分」という誤り方は1名であった。

「合計」欄の見方だが、「原文項目」は読み誤りのあった語の数、「異なり」は読み誤りの種類、「延べ」は対象者のした読み誤りの総回数である。例えば「カタカナ」グループでU04は合計7つの語に対して誤りを行っている。また、「シェフ」という一つの単語に対して異なり3種類、「セフ」4回、「シュフ」1回と「セイフ」1回と、延べ6回の読み誤りを行っている。この開きは「カタカナ」グループにおいて最も著しいが、「モノ」をはじめとしてカタカナ語が繰り返し出てくることに関係している。

なお、各表の「原文項目」と「異なり」総計は、複数の対象者が同じ語に対して、または同じ種類の読み誤りをするため参考値としての価値が低い。カッコ表示で載せておく。

「漢字」グループにおける読み誤り

原文項目	誤り	U01	U02	U03	U04	U05	U06	U07	U08	U09	U10	U11	U12	計
合計	原文項目	3	3	1	7	16	4	8	5	7	0	11	13	(78)
	異なり(種類)	3	3	1	10	17	5	8	5	7	0	12	14	(85)
	延べ(回数)	3	3	1	11	19	5	9	6	7	0	12	14	90
増大(5)	増たい(3)				1	1				1				3
	そう大(2)	1			1									2
	[ぞっ]たい						1							1
	ぞっ[たい]						1							1
処分(5)	じょ分(5)				1	1		2				1	1	6
	しょう分					1								1
正直(4)	しょうしぎ								2					2
	しよじ_											1		1
	しよ_じき											1		1
	じょうしき												1	1
	しょうじ_							1						1
友人(6)	ゆ_じん		1					1	1	1		1	1	6
常連(4)	しょうれん								1					1
	じょ_れん												1	1
	じょねん				1									1
	じょ_ねん				1									1
	じゅうれん												1	1
	じょうねん						1							1
情報(3)	じょ_報(2)					3							1	4
	ちほう							1						1
集中(4)	集ちょう(3)					1			1	1				3
	しゅ_ちゅ_											1		1
一流銘柄(3)	いちりょうめいがら									1				1
	いち_めい_											1		1
	一流めんがら					1								1
数日前(3)	す_じつまえ(2)											1	1	2
	すうじ_						1							1
40冊(3)	40さい(3)	1					1		1					3
数千分(3)	すい千分					1								1
	数年分			1										1

原文項目	誤り	U01	U02	U03	U04	U05	U06	U07	U08	U09	U10	U11	U12	計
	数ぜん分	1												1
変質(2)	変じつ							1						1
	へいしつ											1		1
峻別(2)	じゅん別(2)		1									1		2
保存	ほそん												1	1
	ほうぞん					1								1
ビジネス書(2)	ビジネスしょう					1								1
	ビジネスしゃ											1		1
箱	ぼこ					1				1				2
一流(2)	いっちゅう				1									1
	いっち_ゅう				1									1
編集(2)	編しゅ_					1								1
	編しん									1				1
十分(2)	じゅ_ぶん					1								1
	じゅん分												1	1
労力(2)	どう力							1						1
	とうりょ					1								1
注文(2)	ちゅ_もん(2)											1	1	2
調理(2)	ちよ_り(2)		1									1		2
整頓	整てん				2									2
手をつけず	毛をつけず												1	1
旅行	りょうり							1						1
面倒	みんどく						1							1
永遠	永ねん							1						1
池田	いけんん					1								1
携帯電話	けいたん				1									1
生活	せいかく											1		1
念	れん						1							1
舌	しつ											1		1
時代	時かい											1		1
一種	いっしゅう					1								1
病室	びよ_しつ				1									1
正暢	まさのふ									1				1

「漢字かな」グループにおける読み誤り

原文項目	誤り	U01	U02	U03	U04	U05	U06	U07	U08	U09	U10	U11	U12	計
合計	原文項目	3	1	2	2	6	4	3	6	2	1	1	5	(36)
	異なり(種類)	3	1	3	2	7	4	4	8	2	1	1	6	(42)
	延べ(回数)	3	1	3	3	7	4	4	8	2	1	1	6	43
散らかし(3)	もちらし								1					1
	散ら_し			1										1
	散え			1										1
	みらかし												1	1
	ちっちかし								1					1
	もちかし								1					1
助かる(2)	助ける					1								1
	助けます							1						1
	助かれる					1								1
	助け							1						1
抜き出して(4)	めき出して(4)						1		1	1			1	4
押されている(2)	[あ]されって												1	1
	あされって												1	1
	おさえている					1								1

原文項目	誤り	U01	U02	U03	U04	U05	U06	U07	U08	U09	U10	U11	U12	計
物持ちがいい (2)	物_ちがいい				2									2
	物_がいい											1		1
笑う(2)	あらう(2)							1	1					2
溢れた(2)	あぶれた(2)								1	1				2
お勧め(2)	おす_め						1							1
	_勧め		1											1
受け取って (2)	受け_って					1								1
	うき取って												1	1
捨てる	捨てって	1												1
聞いた	きった					1								1
古ぼけた	古ぼけだ						1							1
捨てる	あてる				1									1
役立つ	役たつ												1	1
温め直して	温かめ直して			1										1
読んだら	読んだち								1					1
求められる	ととめられる					1								1
移せば	いうせば	1												1
軽く目を	軽_目_					1								1
面倒くさい	みんどくくさい						1							1
尋ねた	つずねた							1						1
余った	余っている								1					1
生かされる	生き										1			1
続けて	続い	1												1

「ひらがな」グループにおける読み誤り

原文項目	誤り	U01	U02	U03	U04	U05	U06	U07	U08	U09	U10	U11	U12	計
合計	原文項目	7	2	4	11	11	4	7	13	7	10	13	9	(98)
	異なり (種類)	7	3	4	11	14	4	7	15	9	11	13	9	(107)
	延べ (回数)	7	3	6	11	14	4	7	15	9	11	13	9	109
ひとつもない(4)	ひとつもない				1									1
	ひとつ[もの]なの								1					1
	ひとつもらない												1	1
	ひとつまらない							1						1
	ひとつもの[な]の								1					1
ゆきえ(3)	ゆきげ		1											1
	ゆけえ											1		1
	ゆくえ		1											1
などひとつも(3)	な、とび									1				1
	[などひ] と_も									1				1
	な、とひとつも									1				1
くさい	ください			3										3
モノと(3)	メモを												1	1
	モノ_										1			1
	モノを				1									1
これ	いれ					1								1
	に [れ]					1								1
	それ					1								1
できず(2)	です(2)			1		1								2
	できる					1								1
ほんとうに(2)	ほとんどに											1		1
	ほとんど					1								1
なりそうなんです (2)	なります							1						1
	なりま [す]			1										1



原文項目	誤り	U01	U02	U03	U04	U05	U06	U07	U08	U09	U10	U11	U12	計
かまいません	かいます								1					1
	がい、う								1					1
よほど(2)	よぼど						1							1
	よくほど				1									1
いところ(2)	ところ					1								1
	いたこ												1	1
何度も(2)	何度め												1	1
	何とも								1					1
ただ(2)	だった												1	1
	だた					1								1
散らかしっぱなし(2)	散らかしっぱい				1									1
	散らか、しっぱい、なし											1		1
いいんだそうだ(2)	いい_だそうだ(2)						1	1						2
以上は(2)	以上をは										1			1
	以上に											1		1
でしょうか(2)	でしょうかが					1								1
	でしょうか						1							1
言われていたこと(2)	言われていたところ				1									1
	いわれていたこと					1								1
とおりに	とおり_										1			1
	とお_に										1			1
なぜなら(2)	なぜから(2)				1							1		2
ないから(2)	ながら(2)		1		1									2
ことである	ことだある												1	1
読んだら	読んだから				1									1
雑誌だと	雑誌だし										1			1
しているので	している_で									1				1
もらって	もらった							1						1
してもいい	してものいい	1												1
空き箱や	空き箱を											1		1
ストレスも	ストレスもに				1									1
常連には	常連に_									1				1
スペースを	スペース_			1										1
本や	本を				1									1
それ	これ										1			1
くらい	いくら	1												1
それに	これに										1			1
あたり	あまり									1				1
いいこと	こここと								1					1
言うには	言うのに											1		1
たちです	がたちます									1				1
しっぱなし	しっぱなはし									1				1
ちょうど	ちょうど								1					1
生かされるのです	生かされるものです											1		1
」と	」_				1									1
部屋では	部屋に					1								1
いっぱい	_っぱい	1												1
あきこのほかに	あきこのほうが										1			1
とおりに	となり								1					1
もらってきた	もらっていった											1		1
いっばいに	いっば_に					1								1
よくいえば	おくいえば					1								1
名刺も	名刺を								1					1
ことながら	ころながら							1						1

原文項目	誤り	U01	U02	U03	U04	U05	U06	U07	U08	U09	U10	U11	U12	計
友人のゆきえ	友人のぬ	1												1
求められるのです	求められるものです											1		1
手をつけずに残して	手を残して									1				1
迎えて	むかって											1		1
K市に旅行	K市の旅行										1			1
これらの	これの												1	1
いるのが	いるが										1			1
雑誌も	雑誌を								1					1
おいしさも	おいしいさも						1							1
手をつけずに	手にをつけず										1			1
なるべく	なるべく											1		1
正直なのは	正直なは							1						1
おいしさもさる	おいしさものさる	1												1
探し物を	探し物								1					1
ひと昔前	ひとは昔前								1					1
入れば	入らば	1												1
ほか	ほこ												1	1
放棄して	放棄しても											1		1
あきこが	あきことが												1	1
していない	してない							1						1
メニューから	メニューが								1					1
からと	から								1					1
ないのです	などです					1								1
「情報」が	「情報」を	1												1
ながら	ながら								1					1

「カタカナ」グループにおける読み誤り

原文項目	誤り	U01	U02	U03	U04	U05	U06	U07	U08	U09	U10	U11	U12	総計
合計	原文項目	6	3	2	7	5	3	4	2	2	0	5	5	(44)
	異なり (種類)	7	3	2	11	6	3	4	2	2	0	10	9	(59)
	延べ (回数)	11	3	3	14	7	5	4	2	7	0	10	15	81
モノ (10)	メモ (8)	4	1	2	1		3	1		6			7	25
	モン					2								2
	モモ	1												1
	メツ				1									1
	メ											1		1
フルーツ (8)	フルツ (3)		1									1	1	3
	フレッツ (3)				1			1				1		3
	フルーシ (2)	1											1	2
	フルシ					1								1
	フレシツ				1									1
	ワルーツ									1				1
	フラ											1		1
フルシ					1								1	
シェフ (6)	セフ				4									4
	シュフ (3)	2			1								1	4
	チェフ								1					1
	メニュー						1							1
	シャフ												1	1
	セイフ				1									1
スープ (5)	スプ (4)		1		1	1							1	4
	スパ												1	1
	スパ												1	1

原文項目	誤り	U01	U02	U03	U04	U05	U06	U07	U08	U09	U10	U11	U12	総計
サラダ(4)	サラータ(2)	1										1		2
	セラダ					1								1
	からだ												1	1
デザート(2)	デザート											1		1
	デザー											1		1
	デザーロ					1								1
	デザイン											1		1
ステーキ(2)	ステーキ											1		1
	ステ_キ				1									1
	ステイク											1		1
アドレス(3)	アドバイ	1												1
	ドア						1							1
	アドバイス							1						1
メモ	モノ	1												1
ビジネス書	ビジネスマン書				1									1
ストレス	ストレン [ス]			1										1
レストラン	ルウウレストラン							1						1
ミス	ミセ				1									1
データ	デパート								1					1

## 資料⑨ 課題文1におけるキーワード「モノ」の位置（第7章）

(1)「面倒くさいから **モノ**を捨てる」

(2)ときどき「いつか使う日がくるから」と、空き箱や古くなった品物をとっておく人がいます。(3)よくいえば物持ちがいい、という人たちです。

(4)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。

(5)あったとしても、そんな確率は数千分の一でしょう。(6)この点を十分に理解していないから、なんとなく**モノ**をとっておくのです。

(7)そこでわたしは、なるべく**モノ**を持たない生活を続けています。(8)これは品物だけでなく、名刺も捨てるし、本や雑誌もどんどん処分します。

(9)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いくからです。(10)これは非常に面倒くさいことです。

(11)ここでもし、面倒くさいからと整理整頓を放棄して部屋を散らかしっぱなしにしておくと、スペースをとられるし、今度は探し物をするときに大変な苦勞をします。(12)それに散らかった部屋では仕事に集中できず、ストレスもたまっていく。(13)**モノ**を増やしても、いいことなどひとつもないのです。

(14)もちろん、必要なものは惜しみなく買います。

(15)たとえば本や雑誌だと、月に40冊以上は読んでいます。(16)しかし、よほど大切な本でない限り、読んだら処分します。(17)特にビジネス書などは、役立つ部分だけを抜き出してメモしておけば、それで「情報」は生かされるのです。

(18)名刺にしても、パソコンや携帯電話のアドレス帳にデータを移せば、もう捨ててかまいません。

(19)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、これだけ**モノ**と情報が溢れた時代には、自分にとってほんとうに必要な**モノ**と情報を峻別し、それ以外は捨てていくような一種の編集能力が求められるのです。

(20)**モノ**を買うのは最小限。(21)そして買うときには、買った分だけなにかを捨てる。(22)それくらいの感覚でいるのがちょうどいいでしょう。

※ 文番号、太字および下線は筆者による

## 資料⑩ 課題文1における分析対象の接続表現（第9章）

※ ○○○○は分析対象の表現を指す

## (1) 「面倒くさいから モノを捨てる」

(2) ときどき「いつか使う日がくるから」と、空き箱や古くなった品物をとっておく人がいます。(3) よくいえば物持ちがいい、という人たちです。

(4) **「ただ」**<sup>1</sup>、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。

(5) あったとしても、そんな確率は数千分の一でしょう。(6) この点を十分に理解していないから、なんとなくモノをとっておくのです。

(7) **「そこで」**<sup>2</sup>わたしは、なるべくモノを持たない生活を続けています。(8) これは品物だけでなく、名刺も捨てるし、本や雑誌もどんどん処分します。

(9) **「なぜなら」**<sup>3</sup>、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いくからです。(10) これは非常に面倒くさいことです。

(11) ここでもし、面倒くさいからと整理整頓を放棄して部屋を散らかしっぱなしにしておくと、スペースをとられるし、今度は探し物をするときに大変な苦労をします。(12) **「それに」**<sup>4</sup>散らかった部屋では仕事に集中できず、ストレスもたまっていく。(13) モノを増やしても、いいことなどひとつもないのです。

(14) もちろん、必要なモノは惜しみなく買います。

(15) **「たとえば」**<sup>5</sup>本や雑誌だと、月に40冊以上は読んでいます。(16) **「しかし」**<sup>6</sup>、よほど大切な本でない限り、読んだら処分します。(17) **「特に」**<sup>7</sup>ビジネス書などは、役立つ部分だけを抜き出してメモしておけば、**「それで」**<sup>8</sup>「情報」は生かされるのです。

(18) 名刺にしても、パソコンや携帯電話のアドレス帳にデータを移せば、もう捨ててかまいません。

(19) 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、これだけモノと情報が溢れた時代には、自分にとってほんとうに必要なモノと情報を峻別し、それ以外は捨てていくような一種の編集能力が求められるのです。

(20) モノを買うのは最小限。(21) **「そして」**<sup>9</sup>買うときには、買った分だけなにかを捨てる。(22) それくらいの感覚でいるのがちょうどいいでしょう。

## 参考文献

### 【課題文出典】

- 池田正暢 (1992) 「正直者のレストラン」『ショートショート of the 広場 (4) 星新一編』講談社文庫、179-180.
- 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、92-93.

### 【引用文献】

以下の引用文献は、「日本語の文献」、「英語の文献」(p.149)、「ウクライナ語の文献」(p.151)、「ドイツ語・リトアニア語の文献」(p.152)に分けて提示してある。日本語・ウクライナ語の文献には著者名・発信元が英字表記のものがあるが、リストの最後に持っていくことはせず、五十音・アルファベット順に配置した。

### 【日本語の文献】

- Asadchih, O. (2014) 「ウクライナの高等教育機関における日本語教育・日本語教員養成課程のコースデザインの改善への提案 —タラス・シェフチェンコ記念キエフ国立大学の場 合」『日本語・日本学研究』4、189-197.
- 新佳乃子 (2002) 「ウクライナに新しい日本語教育を」『世界の日本語教育の現場から (国際交流基金日本語専門家レポート)』 <<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/teach/dispatch/voice/voice/touou/ukraine/2002/report01.html>> 2016年8月22日参照
- 庵功雄 (2007) 『日本語におけるテキストの結束性の研究』くろしお出版
- 石井怜子 (2005) 「結束性構築の視点から見た第2言語読解研究概観 —スキーマ理論を超えて」『言語文化と日本語教育』11月増刊特集号、127-158.
- 石井怜子 (2011) 「2文間の論理関係と接続語の存在がLS学習者の読解に及ぼす影響 —処理効率と理解の観点から」『第二言語としての日本語の習得研究』14、98-115.
- 石黒圭 (2008) 『文章は接続詞で決まる』光文社新書
- 石黒圭、阿保きみ枝、佐川祥予、中村紗弥子、劉洋 (2009a) 「接続表現のジャンル別出現頻度について」『一橋留学生センター紀要』12、73-85.
- 石黒圭、阿保きみ枝、佐川祥予、中村紗弥子 (2009b) 「接続詞の機能領域について」『言語文化』46、79-94.
- 石沢弘子・豊田宗周監修 (1998) 『みんなの日本語 初級I 本冊』初版、スリーエーネットワーク
- 市川孝 (1968) 「試論 主語のない文」『月刊文法』1-1、130-135.
- 内村浩子 (2009) 「ウクライナにおける日本語教育」『東京外国語大学日本研究教育年報』13、

- 129-133.
- 江川裕之 (2009) 「日本政府 (文部科学省) 奨学金留学生一時選考試験の分析とその対策 — 日本語・日本文化研修留学生用読解問題より」 *Мовні і концептуальні картини світу*, 27, 174-178.
- 江川裕之 (2011) 「「JF 日本語教育スタンダード」のウクライナへの導入」 *Мовні і концептуальні картини світу*, 29, 172-179.
- 恵谷容子 (2002) 「説明文と随筆の文章における主語の省略」『早稲田大学日本語教育研究』1, 101-115.
- 恵谷容子 (2004) 「主題の省略に関する一考察 — 「連続型省略」における容認度の観点から」『日本語教育』123, 46-55.
- 大隈敦子 (2005) 「第2言語学習者はテキストをどう読んでいるか — 既有知識の活性化と一貫性の形成」『国際交流基金 日本語教育紀要』1, 37-51.
- 大塚純子 (1995) 「中上級日本語学習者の支店表現の発達について: 立場志向文を中心に」『言語文化と日本語教育』9 (水谷信子先生退官記念号), 281-292.
- 大西由美 (2010) 「ウクライナにおける大学生の日本語学習動機」『日本語教育』147, 94-107.
- 大西由美 (2014) 『日本語学習者の動機づけに関する縦断的研究: 日本語接触機会が少ない学習者を対象に』北海道大学大学院 (国際広報メディア・観光学院)、博士論文
- 大山浩美、小町守、松本祐治 (2016) 「日本語学習者の作文における誤用タイプの階層的アンテーションに基づく機械学習による自動分類」『自然言語処理』23-2, 195-225.
- オンライン日本語誤用辞典 (公開版 Ver.1.1) <[http://cblle.tufs.ac.jp/llc/ja\\_wrong/index.php](http://cblle.tufs.ac.jp/llc/ja_wrong/index.php)>  
2016年9月12日参照
- 外務省 (2016) 「海外在留邦人数調査統計 平成28年要約版」外務省領事局政策課  
<<http://www.mofa.go.jp/mofaj/files/000162700.pdf>> 2016年8月22日参照
- 門田修平 (2001) 「第二言語メンタルレキシコンにおける音韻および意味ネットワーク: 日本人英語学習者に対する語の自由連想研究」『言語と文化』4, pp.238-250.
- 門田修平 (2006) 『第二言語理解の認知メカニズム 英語のかきことばの処理と音韻の役割』くろしお出版
- 学習者作文コーパス「なたね」 <<http://hinoki-project.org/natane/>> 2016年9月20日参照
- 菊池民子 (1997) 「日本語の読解におけるテキスト構造の影響と読解指導の効果」『日本語教育』95, 25-36.
- 工藤与志文 (1993) 「科学読み物の読解に及ぼす誤った知識の影響」『読書科学』37-2, 68-76.
- 工藤与志文 (1997) 「文章理解における「信念依存型誤読」の生起に及ぼすルール教示の効果」『教育心理学』45, 41-50.
- 久野暁 (1978) 『談話の文法』大修館書店
- 桑原陽子 (2009) 「漢字未知語の意味推測に及ぼす語構成の影響 — 中上級非漢字系日本語学習者のケーススタディより」『福井大学留学生センター紀要』4, 21-30.

- 桑原陽子 (2010) 「非漢字系日本語学習者の未知語の意味推測における統語情報の利用 ―中上級学習者のケーススタディより」『福井大学留学生センター紀要』5、1-10.
- 甲田直美 (2001) 『談話・テキストの展開のメカニズム ―接続表現と談話標識の認知的考察』風間書房
- 国際交流基金 (2013) 『海外の日本語教育の現状 2012 年度日本語教育機関調査より』くろしお出版
- 国際交流基金 (2014) 「日本語教育 国・地域別情報： ウクライナ (2014 年度)」  
<<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2014/ukraine.html#JISSHI>>  
2016 年 8 月 16 日参照
- 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、201-218.
- 小森和子、三國純子、近藤安月子 (2004) 「文章理解を促進する語彙知識の量的側面 ―既知誤率の閾値探索の試み」『日本語教育』120、83-92.
- ゴルノフスカ・オリガ (2010) 「ウクライナにおける日本語教育事情」『第 1 回国際シンポジウム報告集 世界の日本語・日本語学 ―教育・研究現状と課題』、75-78.
- JETRO (2015) 「ウクライナ概況」ジェトロ海外調査部欧州ロシア CIS 課  
<[https://www.jetro.go.jp/world/russia\\_cis/ua/?guid=ON](https://www.jetro.go.jp/world/russia_cis/ua/?guid=ON)> 2016 年 8 月 16 日参照
- 白石知代 (1999) 「日本語記事文の読解における再話の効果 ―再話プロトコルの観察を通して」『日本語教育』101、11-20.
- 白川博之監修、庵功雄、高梨信乃、中西久実子、山田敏弘 (2000) 『中上級を教える人のための日本語文法ガイドブック』スリーエーネットワーク
- 杉山ますよ、田代ひとみ、西由美子 (1997) 「読解における日本語母語話者・日本語学習者の予測力」『日本語教育』92、36-47.
- 田川麻央 (2012) 「中級日本語学習者の読解における要点と構造の気づき ―要点探索活動と構造探索活動の統合と順序の影響を考慮して」『日本語教育』151、34-47.
- タグつき KY コーパス <<http://jhlee.sakura.ne.jp/kyc/corpus/>> 2016 年 9 月 20 日参照
- 立間智子 (2006) 「ウクライナにおける日本語教育の現状と問題点」『国際交流基金日本語教育紀要』2、127-133.
- 舘岡洋子 (1996) 「文章構造の違いが読解に及ぼす影響 ―英語母語話者による日本語評論文の読解」『日本語教育』88、74-87.
- 舘岡洋子 (2001) 「読解過程における自問自答と問題解決方略」『日本語教育』111、66-75.
- 谷内美智子、小森和子 (2009) 「第二言語の未知語の意味推測における文脈の効果 ―語彙的複合動詞を対対象に」『日本語教育』142、113-122.
- 谷口すみ子、赤堀侃司、任都栗新、杉村和枝 (1994) 「日本語学習者の語彙習得 ―語彙のネットワークの形成過程」『日本語教育』84、pp.78-91.
- 塚原鉄雄 (1970) 「接続詞 ―その機能の特殊性」『月刊文法』2-12、10-18.



- 鶴見千津子 (1998) 「日本語の読解のける音読の影響」『日本語教育』98、85-95.
- 寺尾康 (2002) 『言い間違いはどうして起こる?』岩波書店
- 寺尾康 (2006) 「言語産出メカニズムの連続性について 一言い間違いからみた言語発達」『こ  
とばと文化』9、115-131.
- 寺尾康 (2008) 「言い間違い資料による言語産出モデルの検証」『音声研究』12-3、17-27.
- 寺村秀夫 (1990) 『外国人学習者の日本語誤用例集』(大阪大学: データベース版、国立国語研  
究所、2011年) <<http://teramuradb.ninjal.ac.jp/db/>> 2016年10月1日参照
- 天満美智子 (1989) 『英文読解のストラテジー』大修館書店
- 徳田恵 (2006) 「読解における未知語の意味推測と語彙学習」『言語文化と日本語教育』11月  
増刊特集号、11-30.
- 中山恵利子、陣内正敬、桐生りか、三宅直子 (2008) 「日本語教育における「カタカナ教育」の  
扱われ方」『日本語教育』138、83-91.
- 西林克彦 (2005) 『わかったつもり ー読解力がつかない本当の原因』光文社新書
- 野田尚史 (2005) 「コミュニケーションのための日本語教育文法の設計図」野田 (編) 『コミュ  
ニケーションのための日本語教育文法』くろしお出版、1-20.
- 野田尚史 (2014) 「上級日本語学習者が学術論文を読むときの方法と課題」『専門日本語教育』  
16、9-14.
- 馬場俊臣 (2006) 「日本語教育における接続詞指導・習得に関する研究文献とその概要」『札幌  
国語研究』11、A1-A23.
- 平野絹枝 (1996) 「日本人大学生の読解ストラテジーに対する認識と読解力、英語学力との関  
係」渡辺時夫『新しい読みの指導 ー目的を持ったリーディング』三省堂、100-114.
- フォード丹羽順子 (2013) 「日本語学習者の読解における主語の把握に関する一考察 ー「は」  
の理解と助動情報の読み」『佐賀大学全学教育機構紀要』1、29-42.
- フォード丹羽順子、小林典子、山元啓史 (1995) 「日本語能力簡易試験 (SPOT) は何を測定し  
ているか ー音声テープ要因の解析」『日本語教育』86、93-102.
- 福島青史、イヴァノヴァ・マリーナ (2006) 「孤立環境における日本語教育の社会文脈の試み  
ーウズベキスタン・日本人材開発センターを例として」『国際交流基金日本語教育紀要』  
2、49-64.
- 藤井明子、花田敦子、藤原未雪、野田尚史 (2012) 「上級日本語学習者の読み誤り ー学習者  
は学術論文をどこで読み誤るか」『2012年度日本語教育学会春季大会予稿集』日本語教  
育学会、151-156.
- 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』2、21-27.
- 藤沼貴編 (2000) 『研究社 和露辞典』研究社
- 藤原未雪 (2016) 「中国語を母語とする上級日本語学習者が学術論文を読むときの困難点 ー  
名詞の意味の誤った理解を中心に」『日本語/日本語教育研究』7、165-180.
- フロイト (1924) *Zur Psychopathologie des Alltagslebens*. (高田珠樹訳 (2007) 『フロイト全集(第

- 7巻)』岩波書店)
- 文化外国語専門学校 (1996) 『文化中級日本語』
- ポクロフスカ・オーリガ (2006) 「読解ストラテジーの使用から見た物語文の読解過程 —キエフ国立言語大学における読解指導の改善に向けて」『日本言語文化研究会論集』2、193-220.
- ポクロフスカ・オーリガ (2013) 「接続表現が表す論理関係の中級学習者の捉え方 —ウクライナ人大学生の文章理解を例に」『日本言語文化研究会論集』9、19-35.
- ポクロフスカ・オーリガ (2015a) 「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」『一橋日本語教育研究』3、49-60.
- ポクロフスカ・オーリガ (2015b) 「日本語学習者は『語り手』をどう読みとるか —ウクライナ中級学習者の一人称の省略復元プロセス」『一橋大学国際教育センター紀要』6、137-149.
- ポクロフスカ・オーリガ (2016) 「キーワードの読み誤りが文章理解に及ぼす影響 —ウクライナ人初中級日本語学習者のケーススタディ」『日本語／日本語教育研究』7、149-164.
- 益岡隆志 (1993) 「日本語の条件表現について」『日本語の条件表現』くろしお出版、1-20.
- 松崎寛 (2005) 「聞くための日本語教育文法」野田尚史 (編)『コミュニケーションのための日本語教育文法』くろしお出版、127-146.
- 松田浩志、太田純子、木川和子、荒井礼子、亀田美保 (2003) 『テーマ別 中級から学ぶ日本語』改訂版、研究社.
- 南之園博美 (1997) 「読解ストラテジーの使用と読解力との関係に関する調査研究 —外国語としての日本語テキスト読解の場合」『世界の日本語教育 日本語教育論集』7、31-44.
- 宮谷敦美 (2005) 「読むための日本語教育文法」野田尚史 (編)『コミュニケーションのための日本語教育文法』くろしお出版、167-186.
- 邑本俊亮 (1992) 「要約文の多様性 —要約産出方略と要約文章の良さについての検討」『教育心理学研究』40-2、213-223.
- 桃内佳雄 (2011) 「日本語文章におけるゼロ代名詞解析に関する基礎的考察」『北海道学園大学工学部研究報告』38、100-119.
- 森田淳子 (2015) 「日本語学習者の裾野を広げる —国内・隣国での活動」世界の日本語教育の現場から (国際交流基金日本語専門家レポート) <<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/teach/dispatch/voice/voice/touou/ukraine/2015/report02.html>> 2016年8月19日参照
- 森雅子 (2000) 「母国語及び外国語としての日本語テキストの読解 —Think-aloud法による3つのケース・スタディー」『世界の日本語教育』10、57-72.
- 山方純子 (2008) 「日本語学習者のテキスト理解における未知語の意味推測 —L2知識と母語背景が及ぼす影響」『日本語教育』139、42-51.
- 山田敏弘 (2001) 「日本語におけるベネファクティブの記述的研究(3) ベネファクティブによ

- る参与者追跡」『日本語学』20-1、84-93.
- ユーラシアセンター (2012) 『ウクライナ語辞典』ベスト社
- 横山紀子 (2005) 「対面場面における聴解過程の分析 —「モニター」の適用範囲を指標として」『強制時代を生きる日本語教育 —言語学博士上野田鶴子先生古希記念論集』、262-289.
- リーディングチュウ太 <<http://language.tiu.ac.jp/>> 2016年8月20日参照
- 渡辺由美 (1998) 「物語文の読解過程 —母語による再生と読解中のメモを通して」『日本語教育』97、25-36.
- 渡辺裕美 (2011) 「ロシア語母語話者の発音の特徴と指導における問題点 —日本人日本語教師に対する調査から」『国際交流基金 日本語教育紀要』7、71-84.

### 【英語の文献】

- Badian, N. A. (1994) Do dyslexic and other poor readers differ in reading-related cognitive skills? *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 6, 45-63.
- Bai, X., Zang, C., Liversedge, S., Rayner, K. Y. (2008) Reading Spaced and Unspaced Chinese Text: Evidence From Eye Movements. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 35(5), 1277-1287.
- Barry, S., Lazarte, A. A. (1998) Evidence for Mental Models: How Do Prior Knowledge, Syntactic Complexity, and Reading Topic Affect Inference Generation in a Recall Task for Nonnative Readers of Spanish? *The Modern Language Journal*, 82(ii), 176-193.
- Bawden, H. H. (1900) "A study of lapses". *Psychological Monographs* (3), New York: Macmillan and Co.
- Bensoussan, M., Laufer, B. (1984) Lexical guessing in context in EFL reading comprehension. *Journal of Research in Reading*, 7, 15-32.
- Bensoussan, M. (1998) Schema effects in EFL reading comprehension. *Journal of Research in Reading*, 21(3), 213-227.
- Butterworth, B. (1982) Speech errors: old data in search of new theories. In A. Cutler (ed.), *Slips of the tongue*. Amsterdam: Mouton, 627-662
- Carrell, P. L. (1992) Awareness of text structure: effects on recall. *Language Learning*, 42, 1-20.
- Carver, R. (1994) Percentage of unknown vocabulary words in text as a function of the relative difficulty of the text: implications for instruction. *Journal of reading behavior*, 26, 413-437.
- Celce-Murcia, M. (1973) Meringer's corpus revisited. In Fromkin V. A. (ed.) *Speech errors as linguistic evidence*. The Hague-Paris: Mouton, 195-204.
- 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, 179-186.

- Collins, A., Brown, J., Larkin, K. (1980) Inference in text understanding. In W. F. R. J. Spiro, *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 385-407.
- Corder, S. (1974) Error analysis. In J. Allen, S. Corder (eds.), *The Edinburgh Course in Applied Linguistics Volume 3*. London: Oxford University Press, 122-131.
- Crain, A., Schankweiler, D., Macaruso, P., Bar-Shalom, E. (1990) Working memory and sentence comprehension: Investigations of children with reading disorder. In G. Vallar, T. Shallice (eds.), *Neuropsychological impairments of short-term memory*. Cambridge: Cambridge University Press, 477-508.
- Crain, S., Shankweiler, D. (1991) Explaining Failures in Spoken Language Comprehension by Children with Reading Disabilities. *Haskins Laboratories Status Report on Speech Research*, SR105/106, 43-52.
- Davies, E. E. (1983) Error evaluation: the importance of viewpoint. *ELT Journal*, 37(4), 304-311.
- Davis, J., Bistodeau, L. (1993) How do L1 and L2 reading differ? Evidence from think aloud protocols. *The Modern Language Journal* (77), 459-472.
- Fromkin, V. A. (1973) Introduction. In V. A. Fromkin (ed.), *Speech Errors as Linguistic Evidence*. The Hague/Paris: Mouton, 11-45.
- Halliday, M., Hasan, R. (1976) Chapter 5. Conjunction. In M. Halliday, R. Hasan, *Cohesion in English*. Longman, 226-273.
- Hammadou, J. (1991) Interrelationships among Prior Knowledge, Inference, and Language Proficiency in Foreign Language Reading. *The Modern Language Journal*, 75(1), 27-38.
- Hughes, A., Lascartou, C. (1982) Competing criteria for error gravity. *ELT Journal*, 36(3), 175-182.
- Jacoby, J., Hoyer, W. D. (1987) *The comprehension and miscomprehension of print communications*. New York: The Advertising Educational Foundation.
- 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.
- Kang, H.-W. (1993) How Can a Mess Be Fine? Polysemy and Reading in a Foreign Language. *Mid-Atlantic Journal of Foreign Language Pedagogy*, 1, 35-49.
- Kang, H.-W. (1994) Evaluation of Interpretation of Text: Putting the Emphasis on the Student. *Paper presented at the 84th Annual Meeting of the National Council of Teachers of English*. Orlando, Florida, 1-12.
- Laufer, B. (1989) What percentage of text-lexis is essential for comprehension? In C. N. Lauren, *Special Language: From Humans Thinking to Thinking Machines*. Clevedon: Multilingual Matters, 316-323.
- Levelt, W. (2012) *A History of Psycholinguistics: The Pre-Chomskyan Era*. OUP Oxford.

- Lindsay, R. (2010) Mutual Intelligibility of Languages in the Slavic Family.  
 < [https://www.academia.edu/4080349/Mutual\\_Intelligibility\\_of\\_Languages\\_in\\_the\\_Slavic\\_Family](https://www.academia.edu/4080349/Mutual_Intelligibility_of_Languages_in_the_Slavic_Family) > 2016年9月12日参照
- Lipson, M. Y. (1984) Some unexpected issues in prior knowledge and comprehension. *The Reading Teacher*, 37(8), 760-764.
- Meyer, B. J. (1975) Identification of the structure of prose and its implications for the study of reading and memory. *Journal of Literacy Research*, 7(1), 7-47.
- Millis, K. K., Just, A. M. (1994) The Influence of Connectives on Sentence Comprehension. *Journal of Memory and Language*, 33, 128-147.
- Neuman, S. B. (1989) *Assessing Children's Inferencing Strategies*. Paper presented at the 39<sup>th</sup> Annual Meeting of the National Reading Conference, Massachusetts.
- Phillips, L. M. (1987) *Inference Strategies in Reading Comprehension (Technical Report No. 410)*, Urbana-Champaign: Institute for Educational Research and Development Memorial university of Newfoundland and Center for the Study of Reading University of Illinois.
- Rayner, K., Fischer, M.H., Pollatsek, A. (1998) Unspaced Text Interferes with Both Word Identification and Eye Movement Control. *Vision Research*, 38(8), 1129-1144.
- Rispens, J. (1990) Comprehension Problems in Dyslexia. In: Balota, D., Flores d'Arcais, G., Rayner, K (eds.) *Comprehension Processes in Reading*. Lawrence Erlbaum Associates, 603-618.
- 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.
- Schachter, J., Celce-Murcia, M. (1977) Some Reservations Concerning Error Analysis. *TESOL Quarterly*, 11(4), 441-451.
- Stanovich, K. E. (1980) Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading research Quarterly*, 16(1), 32-71.
- Stanovich, K. E. (1988) Explaining the Differences Between the Dyslexic and the Garden-Variety Poor Reader. The Phonological-Core Variable-Difference Model. *Journal of Learning Disabilities*, 21(10), 590-604.
- Taylor, G. (1986) Errors and Explanations. *Applied linguistics*, 7(2), 144-166.
- VanPatten, B. (2002) Processing Instruction: An Update. *Language Learning*, 52(4), 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*, 22(2), 263-283.

#### 【ウクライナ語の文献】

- Асадчих, О., Смовженко, Л. (2009) Концепція навчального посібника для студентів філологів на основі японо-англійських текстів. *Мовні і концептуальні картини світу*, 27, 156-160.

- Бестерс-Дільгер, Ю. (2008) Мовна політика у засобах масової інформації. У Ю. Бестерс-Дільгер (ред.), *Мовна політика та мовна ситуація в Україні: Аналіз і рекомендації*. Київ: Видавничий дім "Києво-Могилянська академія", 234-277.
- Бестерс-Дільгер, Ю. (ред.) (2010) *Мовна політика та мовна ситуація в Україні: Аналіз і рекомендації*. Київ: Видавничий дім "Києво-Могилянська академія".
- Бондаренко, І., Хіно, Т. (1998) *Українсько-японський, японсько-український словник. Навчальний словник японських ієрогліфів*. Видавничий Дім "Альтернативи": Київ.
- Забуранна, О., Тойофуку, Й. (2006) *Японська в темах. 話題! の日本語*. Львів: ВНТЛ "Класика".
- Масенко, Л. (2008) *Мовна ситуація в Україні: соціолінгвістичний аналіз*. У Ю. Бестерс-Дільгер (ред.), *Мовна політика та мовна ситуація в Україні: Аналіз і рекомендації*. Київ: Видавничий дім "Києво-Могилянська академія", 96-131.
- Масенко, Л. (2011). *Суржик: між мовою і язиком*. Київ: Видавничий дім "Києво-Могилянська академія".
- Медведев, О. (2007) Мовний баланс України.  
< [http://uabooks.info/ua/book\\_market/analytics/?pid=2386](http://uabooks.info/ua/book_market/analytics/?pid=2386) > 2016 年 8 月 18 日参照
- Media Sapiens (2015) Аналітичний огляд «Становище української мови в 2014-2015 роках»  
< [http://osvita.mediasapiens.ua/mediaprosvita/research/analitichniy\\_oglyad\\_stanovische\\_ukrainskoi\\_movi\\_v\\_20142015\\_rokakh/](http://osvita.mediasapiens.ua/mediaprosvita/research/analitichniy_oglyad_stanovische_ukrainskoi_movi_v_20142015_rokakh/) > 2016 年 8 月 18 日参照
- МОНУ (2015) Освіта національних меншин: нові ініціативи Міністерства освіти і науки України. < <http://mon.gov.ua/usi-novivni/novini/2015/03/19/osvita-nacziionalnix-menshin-novi-inicziativi-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/> > 2016 年 8 月 17 日参照
- Тищенко, К. (2010) Всеслов'янські складники української мови. *Наукові виклади*, 3, 65-75.
- Тищенко, К. (2012) Всеслов'янськість мови українців. *Український тиждень*, 39, 22-64.
- Федоришин, М. С. (2007) Особливості викладання основ японського письма у Львівській політехніці. *Вісник Національного університету „Львівська політехніка”. Проблеми лінгвістички науково-технічного тексту*, 586, 39-42.
- UAJC (2009) 『みんなの日本語 初級 I・II 翻訳・文法解説ウクライナ語版 Переклад і граматичний коментар』 Львів: Видавництво Національного університету «Львівська політехніка»

#### 【ドイツ語・リトアニア語の文献】

- Girdenis, A., Mažiulis, V. (1994) Baltų kalbų divergencinė chronologija. *Baltistica*, 27(2), 4-12.
- Meringer, R. (1908) *Aus dem leben der sprache*. Berlin: Verlag.
- Meringer, R., Mayer, C. (1895) *Versprechen und verlesen, eine psychologisch linguistische studie*. Vienna: Verlag.