

日本語学習者のストーリー説明文の問題点 —わかりにくさという観点から—

田代 ひとみ

要 旨

本稿ではわかりにくいと評価された日本語学習者の文章を、わかりやすいと評価された日本語母語話者(JP)・日本語学習者による文章と比較し、言語面(語彙・統語・結束性)のどこに問題があるかを探った。方法として、読み手にわかりにくいと指摘された部分はどこにあるかを見た。またわかりにくいと評価された文章を、わかりやすいと評価された文章と量的に比較し、語彙、統語、結束性においてどのような相違があるかを分析した。その結果、読み手の理解に支障をきたす点としては、語彙と統語に問題が多く見られた。量的比較では、文章の長さはわかりやすい文章と有意差がないが、言及している情報が少なかった。また、節の接続がテ形中止接続に偏りやすいこと、非限定用法の連体節の使用が少ないことが明らかになった。これまでは文章の構造や接続の問題が多く注目されていたが、1文内の節の接続や、語・表現の適切な使用に注目することも重要であることが示唆された。

【キーワード】わかりにくさ、読み手の評価、ストーリー説明文、ボトムアップ、語彙

1. はじめに

文章を読み手にわかりやすく伝わるように書くのは容易なことではない。JPにとってももちろんであるが、中級から上級にかけてのレベルにいる日本語学習者にとってはより困難なことである。彼らの文章は、使用語彙や文型も豊かになり、表現できることが増えるが、同時に読み手にとってわかりにくい部分も増えてくる。

文章のわかりにくさは多くの要因が絡んでいるが、日本語学習者の文章の問題点については、文章構造に着目した研究(相本 1997 等)、文脈展開の方法に問題を見いだしている研究(板東 1997 等)が多い。このように文章の問題は構造や文脈展開に多くの注目が集まってきたが、実際にはそればかりではなく、ボトムアップ処理に関する問題、例えば1文単位の言語的側面にも原因があると考えられる。

日本語学習者は、JPと異なり、「言いたいことがあっても、不十分な文法能力や語彙力に規定されて自分の言いたいだけのことを十分に表現できるだけの言葉の形式が整わないという問題」(岡崎・岡崎 2001:103)がある。また、ある形式の多用や、知っていてもあまり使おうとしない、いわゆる「非用」(水谷 1985:13)などの問題が見られる。こうしたことから、学習者にはJPとは異なる、特有の言語的問題が存在すると言えよう。そこで、本稿では数

多くの要因の中から言語的な問題に焦点を絞りたい。

また、日本語学習者の問題点を探る従来の研究では、母語話者別に、産出された文章をJPの文章と比較する方法がとられている。しかしこの方法では、ある母語話者の傾向はわかるものの、その相違点だけを日本語学習者全体の問題や、わかりにくさの原因とみなすことはできないであろう。さらに、JPの文章であるからといって、その全てがわかりやすいというわけではなく、実際にはわかりにくい文章も存在する。その一方で、学習者の文章に、多少の誤用があってもわかりやすいものは見られる。

そのため、本稿では、JP・日本語学習者の書いた文章を、主たる読み手となるJPの読み手がわかりやすいかどうかという点を中心に評価を行い、低評価になった日本語学習者の文章を、日本語の文章として高評価となった文章と比較する。そして低評価の日本語学習者の文章の表現にはどのような言語的特徴があるかを探る。また本稿では、誤用のみに注目するのではなく、正用や正用に近い表現でありながら、わかりにくいとされる問題を分析する。そこで、その相違をより際立たせるためにも、日本語学習者の文章だけではなくJPの文章も交えて評価、分析の対象とした。

2. 先行研究

2.1 文章のわかりにくさ

ある文章がわかりにくいかどうかに関しては、その文章自体を分析して判定できるような、客観的な基準があるわけではない。文章の読み手の判断によって決まるものである。そこで、「わかりにくい原因は何か」について考察するには、まず読み手が文章を理解するとはどういうことかを知ることが必要であろう。ここでは認知心理学における文章理解の知見を手がかりに考えてみたい。

読解のメカニズムに関するモデルとしては、ボトムアップモデル、トップダウンモデルを経て、ボトムアップ処理とトップダウン処理が相互補償するモデルが提唱されており、読解の研究ではトップダウン処理への注目が集まっている。しかし、Rayner and Pollatsek (1989)等による眼球運動の研究を通じて、読み手はほとんど全ての語を処理するとし、ボトムアップ的相互作用モデルが提唱されている。このように、近年ではボトムアップ処理もやはり文章理解に大きく関わるといことが再認識されている。

また、テキスト理解について Kintsch (1994)は、心的表象（読み手がテキストを読んで、記憶に残ったもの）の精緻さであるとした。心的表象は、文章の表層構造（単語・句の符号化）、テキストベース（語、句、文といった命題の関係を把握し、意味をとらえる）、状況モデル（関連する状況についての、精緻化され、首尾一貫した表象）の処理から構築される。この表層構造とテキストベースはボトムアップ処理が中心に行われる。

そして Kintsch(1998)では、心的表象はテキストベースと状況モデルが混ざり合ったもので、明示的なテキストからは首尾一貫したテキストベースと豊かな状況モデルが形成されるとしている。

一方、非母語話者の書いた文章を母語話者がどう理解するかについての研究は、管見ではまだないようであるが、日本語学習者の文章の場合、日本語能力が十分ではないため、読み手のボトムアップ処理上ですばしば問題が起きる可能性もある。それを既存知識や推論などトップダウン処理で補うわけであるが、補完できないことも考えられる。

なお、日本語学習者の作文を読み手が評価する場合では、「よい作文」かどうか問われるため、文章理解とは異なる。しかし田中他(1998)で教師は作文の順位付けに[正確さ]（表記・語彙・文法）を

[内容]に次いで重視している。また成田(2002)では、これまでの評価基準が概観されているが、文法形式面（言語形式面）は内容構成面とともに大きな比重を占めており、第二言語作文において言語面の正確さはやはり重要である。

以上から、文章を理解するには表層構造・テキストベース、状況モデルの処理が必要であるが、これらが適切にできないと、読み手にとってわかりにくい文章となると考えられる。そこで、「わかりにくい文章」とは、読み手に表層構造（語彙、意味的・統語的分析）・テキストベース（文章を構成する命題の意味的つながりの理解）と状況モデル（首尾一貫性がある豊かな表象）が適切に形成されない文章と本稿では限定的に定義する。

2.2 日本語学習者の文章の問題の研究

日本語学習者の1文単位の問題に関して調査したものは、田代(1995)、浅井(2002)がある。田代(1995)では、JPと日本語学習者によるマンガのストーリー一説明文を母語話者別に量的に分析した。その結果、日本語学習者はJPとほぼ同様に伝えるべき情報に言及していることがわかった。しかし、接続助詞類について、JPは、テ形中止接続と連用形接続を使用しており、両者の組み合わせによって意味の切れ目が明確な文章を作っている。それに対し、日本語学習者、特に中国語母語話者(CN)はテ形中止接続の多用が見られ、1文中で主語が交替する時もテ形中止接続を使い、それが文章の不自然さの一因と考えられた。

浅井(2002)も、JPとCNの書いた意見文を比較し、文構造から日本語学習者の文章のわかりにくさの原因を追求しようとした。その結果、CNは副詞節を多く使用し、JPは連体節を多く用いていること、節間の論理展開の違いがわかりにくさの一因になるのではないかと考えた。この研究結果は学習者のレベルが上級であり、意見文であるという相違があるものの、興味深い。

以上の田代(1995)、浅井(2002)の結果からは、日本語学習者の文章には語彙・表現よりも、節と節の接続、つまり1文内の統語、特に接続助詞類を用いた複文に問題が生じやすいという可能性が示唆された。そこで、読み手の評価別にわかりにくさの問題を探る上では、この結果がそのとおりであるかどうか検証する必要があると考えられる。

3. 研究目的と研究方法

3.1 研究目的

本稿では、低評価の日本語学習者の説明文を、高評価の説明文と量的に比較し、問題点をさぐる。

本稿では、以下の点を課題とする。①低評価群の文章は、語彙、統語、結束性のうち、どの部分が読み手から理解に支障をきたすと指摘されるか。②低評価群の文章は、語彙、統語面に関して、高評価群とどのような相違があるか。③低評価群の文章は、結束性に関して、高評価群とどのような相違があるか。

3.2 データと分析方法

3.2.1 データ

データに用いたのは、田代(1995)で採集した、10コマのマンガのストーリーを600字程度の日本語で説明する文章である。説明に必要とされる語は、「風船」「けんか」「殴る(たたく)」「勝つ」が日本語能力試験2級レベル、それ以外は2級以下のレベルであり、文型的にも3級レベルで最低限は述べられる内容である。さらに、パイロット調査によりそれが確認できたため、数語の単語の紹介³⁾以外は、辞書なしで40分以内に書くように指示した。

書き手はJP30名、中国語母語話者(CN)30名、韓国語母語話者(KR)30名で、学習者は日本の大学・短大・留学生別科に在籍する中級から上級にかけてのレベルである。CN、KRの日本語能力レベルを同程度にするため、クローズテストを実施し、それぞれの群の分散・平均が同じになる範囲の者を対象にした。JPの内訳は、学生17名・社会人13名である。

3.2.2 評価基準の作成

本稿では、読み手がテキストベース・状況モデルを作れないことによってわかりにくい文章になるとしたが、これだけでは評価基準として抽象的である。そこで、この基準を本稿の課題に即したものにするため、生田(2001)、河野(2004)を参考にし、調査を行った。まずJP4名⁴⁾が任意の作文6編を読み、わかりやすい順に順位をつける。その後、「わかりやすい」「わかりにくい」と評価した作文について、その理由を筆者がインタビューした。その結果、以下の項目があがった。

A.課題への忠実性

事実の説明(出来事の順序・展開の説明がわかりやすいか)

B.情景描写(「A.事実の説明」だけでなく、人物の行動理由や背景の説明があるか)

①表現の豊かさ(適切な情景描写があるか)

②背景説明(登場人物の行動の理由や背景の説明があるか)

C.日本語

①表記・語彙(表記・語彙が適切でわかりやすいか)

②文法(文法的に正しく、文のつながりがスムーズでわかりやすいか)

「A.課題への忠実性(事実の説明)」 「B.情景描写」は、日本語に問題があっても、文脈から類推ができればよいという基準である。

「B.情景描写」の①②は「A.課題への忠実性(事実の説明)」だけでなく、それが述べられているかどうかのわかりやすさに加味されるというものである。

以上の項目は、「A.課題への忠実性(事実の説明)」がテキストベースの完成から状況モデル構築の成否に関わり、「B.情景描写①表現の豊かさ②背景説明」が状況モデルの精緻化に役立つと考えられる。

「C.日本語①表記・語彙②文法」は、表層構造、テキストベースに関わると考えられる。本稿でのストーリー説明文は、前述したように首尾一貫性の問題は起こりにくく、結果的に言語的問題の比重が大きくなる。そこで、これらが本稿の文章のわかりにくさを測る基準として妥当であると考えられ、これを採用した。

3.2.3 分析方法

まず、ストーリー説明文の評価を行った。

3.2.2の評価基準について、各項目とも以下のように3点を最高、1点を最低とし、合計で15点満点とした。

A.事実の説明[1~3点]

B.情景描写①表現の豊かさ[1~3点]

②背景説明[1~3点]

C.日本語 ①表記・語彙[1~3点]

②文法[1~3点]

評価は、3名のJP(日本語教育従事者)が行った⁵⁾。評価ではワープロでプリントされた文章を用い、書き手がどの母語話者であるかは知らせない状態で行った。そして3名の各項目の平均値の合計を説明文の評価結果とした。

次に石橋(1997)を参考に、各文章の中で理解に支

障をきたす部分、すなわちわかりにくい部分について下線を引くことも評価者に依頼した。

以上の評価の結果により、低評価群・高評価群となった作文を比較分析した。

4. 結果と考察

4.1 評価結果によるグループ分け

JP30名、CN30名、KR30名、計90名の日本語学習者の文章の評価は、15点満点で全体の平均点が9.98、SDは2.46となった。結果的に、低評価になったのは日本語学習者の文章となった。そこで本稿では最上位から26名の文章(12点以上)と最下位から25名の文章(8点以下)を比較することにした⁴⁾。それぞれの平均点と標準偏差を表1に示す。

表1 文章の読み手による評価の平均

	全体 (N=90)	高評価群 (N=26)	低評価群 (N=25)	両群 平均差
事実説明	1.95	2.76	1.57	1.19
表現豊かさ	1.72	2.28	1.51	1.19
背景説明	1.64	2.46	1.28	1.18
表記・語彙	1.52	2.72	1.24	1.48
文法	1.92	2.87	1.48	1.39
合計 (SD)	9.98(2.46)	13.09(0.68)	7.08(0.75)	6.01

高評価群・低評価群それぞれの評価項目の平均点の比較を行ったところ、全てにおいて有意差があったことから、日本語の項目だけに差があるわけではないことが確認できた。しかし平均の差は、Cの①表記・語彙、②文法が他項目と比較すると大きいことから、表層構造、テキストベースに問題が起きやすいと考えられる。一方、この課題は定められた内容を時系列に述べるものなので、首尾一貫性の問題は起きにくかったようである。

なお、文章の内容によっては、読み手の先行知識の有無によって理解が異なる可能性もあるが、この課題はこうした影響がほとんどない内容であるので、わかりにくさが読み手の問題という可能性は排除できると思われる。

高評価群の内訳はJPが25名、KRが1名で、低評価群の内訳はCN14名、KR11名である。低評価群にはCNとKRがほぼ同数になったが、これは評価者が書き手の母語を知らされていないまま評価した結果であり、母語には影響されていないと思われる。

る。

4.2 高評価群・低評価群の比較

4.2以降では、文章の比較分析に移る。深谷(2001)では、学習教材のわかりにくさを、漢字が読めない・語句の意味がわからない(単語レベル)、前の文や段落とどういつながりなのかがわからない(文/段落レベル)、単語や文は日本語として理解できても、文章全体としてみたときに何が言いたいことなのか、結論であるかがわかりにくい(文章全体レベル)という要因で分けている。これらは文章のわかりにくさを分析する上で、本研究に援用できるとされる。しかし、評価結果から文章全体レベルは大きな問題は起きにくいことが明らかになった。そこで本稿では、4.2以降では、Cの項目に該当するレベル、すなわち表層構造・テキストベースの処理をする際に問題を引き起こす可能性があり、明示的に見られる、単語レベル(語彙)、文/段落レベル(統語、結束性)を対象とする。

4.2.1 読み手が理解に支障をきたした部分

はじめに、読み手が理解に支障をきたした部分について述べる。3.1で述べたように、本研究では表層構造・テキストベースの処理に関わり、明示的に表れている語彙、統語、結束性に問題が起きやすいと見られるので、それを分析対象とした。3名中2名以上の評価者が、理解に支障をきたす、すなわちわかりにくい部分と判定したところを言語面の問題として、「語彙・表現」「統語」「結束性」別に表2に計上した。

この結果から、高評価群の文章には理解に支障をきたした部分はほとんどないが、低評価群では語彙・表現に多いことがわかる。次に多いのが統語の問題である。結束性については低評価群に1箇所だけ見られるだけであった。

表2 読み手が理解に支障をきたした部分

	高評価群	低評価群
語彙・表現	2	41
統語	1	29
結束性	0	1

低評価群のそれぞれの問題箇所を見ると、語彙・表現では、類似した表現の使用が多い。「次郎は手を出してとどけよう(→渡そう)と思った瞬間」(CN)のような例である。

統語では、ヴォイスや自他動詞の混同、複合動詞、モダリティの問題など、初級後半から中級で学習するような、習得が困難であるとされている文法面での誤用が原因となっている。「A 君は私になぐされた (→私は A 君をなぐった)」、「風船を飛び上げた (→風船が飛んでいった)」、「男の子がもらえようとするじゅん間 (→男の子がもらおうとした瞬間)」等が例としてあげられる。これらの問題は、文脈から意味を類推することはできるようなもので、理解が全くできないものではないが、読み手が読み進める上で、立ち止まらざるをえないと考えられる。

結束性の問題は 1 例のみで、「ところが (→それで)」という接続詞の誤用であった。結束性に問題が少なかったのは、この文章が決められた課題の出来事を述べるというものであるので、書き手が自分の判断で展開を決める必要はなかったことによると考えられる。

以上のように、理解に支障をきたした部分では、語彙・表現や、統語の問題といった、これまであまり取りあげられなかった点があがった。

しかし、「理解に支障をきたした部分に線を引く」という方法では、語彙や表現の誤用に注目が集まりやすく、正用や正用に近い表現であるが、わかりにくいという場合、指摘されにくい。また、本研究は定められた内容を述べる課題であるが、文章に表れなかった問題については未解明である。さらに田代(1995)、浅井(2002)でみられた相違があるかどうかを検証する必要もある。そこで、語彙、統語、結束性の問題についてより詳しい分析をするために、量的な比較を行う。

4.2.2 量的分析

4.2.2.1 文章の長さが必要情報への言及

量的分析では、初めに語彙・表現と統語に関わる「文章の長さが必要情報への言及」について分析する。本研究の文章は同一課題について述べる説明文であるので、語彙・表現、統語を適切に用いて内容を述べれば、一定の長さを持ち、ストーリー説明に必要な情報が言及されると考えられる。そこで、低評価群を高評価群との比較から、語彙・表現と統語について問題点があるかを見る。

文章の長さは総文節数を平均し、比較した。文節数としたのは、書き手によって仮名・漢字の表記が異なり、長さをはかる目安として文節数が妥当であるとしたためである。

「1 文章中の情報言及」は、課題のストーリーを説明する情報をあらかじめ 29 項目の情報に分け、それらのうちのいくつに言及していたかを調べたものである。29 項目のうち、13 項目をこのストーリーを説明するのに必要な情報とした⁷。表 3 に、1 文章中の総文節数、文の数、1 文章中の情報言及のそれぞれの平均と標準偏差を示した。

表 3 総文節数、情報言及の平均

	高評価群	低評価群	t 検定
総文節数	74.19(12.52)	71.24(14.85)	n.s.
情報の言及数	14.96(1.65)	12.96(1.97)	**
必要情報言及数	10.96(0.94)	9.40(1.62)	**

(* ** = $p < .01$, * = $p < .05$) カッコ内は標準偏差

1 文章の長さ (総文節数) は、高評価群の平均 74.19、低評価群の平均が 71.24 であった。低評価群の平均は高評価群より短い、両群の平均は t 検定をしたところ、有意差はなかった。

しかし、情報の言及数は高評価群が平均 14.96、低評価群が平均 12.96 であり、t 検定の結果、有意差があるということが判定された($t(49)=3.85$, $p < .01$)。必要情報への言及の平均もやはり有意差があるという結果になった($t(49)=4.10$, $p < .01$)。

これらの結果から、低評価群の文章は、長さの平均は短いものの、高評価群と文章の長さは有意差がないことがわかった。しかし、言及している情報は有意に少なかった。これは、本課題の情報とは異なることを述べていたり、情報を述べるのに多くの文節を要したことによる。田代(1995)では、日本語学習者は JP と差がみられなかったが、それとは異なる結果である。

低評価群で、言及すべき情報がない部分を見ると、記述に失敗しているのが 7 例、その情報について記述がないというのが 72 例であった。

記述に失敗した 7 例のうち語彙的な問題のため失敗したのが 6 例、統語的な問題のため失敗したのが 1 例であった。

語彙的な問題は以下のような例である。

兄さんの頭を打って、風船をふるって (→うばって)、友達に遊びに去った。[CN]

しかし、よろこびながら風船をあげようとやったとき、その風船を手ぬいてしまった。(→風船が手から抜けてしまった) [KR]

文法的な問題は、下の1例のみである。

強いもうとう(←ママ)はもちろん勝って、
お兄ちゃんに泣かされた(→を泣かせた)。

[CN]

しかし、上に述べたように、ほとんどはマンガのある情報(出来事)について記述がないか、異なるという場合であった。

次の例は、この文で文章が終わっており、最後の部分の記述がないため、必要な情報が少ないと計上された例である。

そのことにはらが立たそのいもうとさんはボーイフレンドをおもいきってなぐりました。[KR]

この書き手の場合、他の部分の記述をみると、最後の部分を書くだけの日本語能力があると推測できるが、記述をしなかったために、ストーリー説明文として情報が足りないということになった。

下の例はストーリー説明文の最後の部分で、出来事とやや異なる説明となっている。

そして、渡している際に、風船は突然二人の手から離れて、空へ飛んでしまった。二人はどちらも自分のせいじゃないとけんかしてはじめて、そのボーイフレンドは頭にくるな文句を言われて、怒ってしまいました。妹も残念ながら、家に戻りました。[CN]

この書き手は、文章全体の長さが平均より長く、全体を詳しく多く述べているが、この最後の部分に関しては、述べるべき事実とは異なる記述をしているため、情報が少ないと計上されている。これは、「なぐる」「泣かせる」という表現がわからなかったことも考えられる。

以上のように、わかりにくいと評価された文章は、言及している情報が少ないことが明らかになった。記述に失敗した場合は、統語より語彙的な間違いが多い。しかしそれ以外に、情報に言及していない例がはるかに多い。これは書き手が語彙的に困難を感じたために述べなかつたか、書く必要はないと判断したと考えられるが、これについては今後別の方法で調査する必要がある。

また、課題の出来事と異なる記述をしている例が散見された。これは日本語能力の不足もあると考えられるが、書き手である学習者個人の解釈の問題とも思われる。なお、この課題は、文化的な差異によって解釈が異なるとは考えにくい。

このように日本語学習者のわかりにくさは、情報

が不足することが原因の1つであることが明らかになった。多少の誤用であっても文章に記述されていれば、読み手は文脈から推論を働かせて意味をとることができるが、情報が述べられていない場合はそれが困難である。こうしたことは「読み手が理解に支障を来した部分」の結果と合わせると、統語より語彙に原因があると考えられる。

4.2.2.2 1文内の問題

日本語学習者は、複文で論理的に述べようとする、問題が生じることが多い。そこでここでは、特に複文に関する問題について分析する。まず、文章全体の長さを文の数で割り、1文あたりの文節数の平均を出した。また1文章中の従属節の数を文の数で割り、1文中の従属節の数の平均を出した。母語話者の文章は一般に1文の長さが長かったり、従属節の数が多かったりすると、文が複雑化して、ねじれ等の問題が発生したりすることが増え、わかりにくい文になりやすいことが木下(1981)等で述べられているためである。さらに、浅井(2002)と比較するため、従属節の種類(補足節・副詞節・連体節・並列節)も調べた。従属節の分類は、益岡・田窪(1992)に従った。結果を表4に示す。

表4 文の構造の比較 カッコ内は標準偏差

	高評価群	低評価群	t検定
文の数	7.65(2.34)	7.68(3.36)	n.s.
1文あたり文節数	10.35(2.98)	11.09(5.33)	n.s.
従属節/文数	2.95(0.81)	3.62(1.88)	n.s.
補足節	1.58(1.31)	1.96(1.59)	n.s.
副詞節	3.73(1.68)	4.76(2.76)	n.s.
連体節	2.92(1.75)	2.28(1.89)	n.s.
並列節	6.08(2.42)	6.08(2.73)	n.s.

この結果を見ると、低評価群が高評価群よりやや1文が長く、1文中の節の数も多いものの有意差はなかった。田代(1995)で、CNが1文あたりの文節数が有意に短かったのとは異なる結果である。1文あたりの従属節の数もこの調査では有意差はなかった。しかし、低評価群は標準偏差が大きく、個人差や1文章内でもばらつきがあった。

種類別に見た従属節の数にも全て有意差は出なかった。低評価群は副詞節が多く、連体節が少ないが、有意差はなく、浅井(2002)の結果とは異なる。従って、本研究の結果からは1文の長さ、1文中の従属

節の数、種類とも高評価群と低評価群の使用に相違はないといえる。

しかし、従属節、特に副詞節や並列節は時、原因・理由、条件・譲歩や順接、逆接等、様々な種類があり、それを接続する形式も多様である。

そこで、それぞれの節の接続をみるために、節と節を接続する節末の表現に注目し、比較する。

まず、高評価群と低評価群で1番目、2番目に使用数が多かったテ形中止接続、連用中止接続の使用数の平均を表5に示す。

表5 テ形中止接続と連用中止接続の平均使用数

	高評価群	低評価群	t検定
テ形中止接続(継起)	3.46(1.69)	5.16(2.00)	**
連用中止接続	2.46(1.71)	0.68(1.70)	**

(**=p<.01) カッコ内は標準偏差

テ形中止接続の使用は低評価群が平均 5.16 であったのに対し、高評価群では 3.46 であった。この平均の t 検定の結果は、有意差があると判定された(t(49)=3.07, p<.01)。低評価群のほうが、高評価群より多くテ形中止接続〔継起〕を使用しているといえる。

連用中止接続は、低評価群の使用が 0.68、高評価群の使用が 2.46 と高評価群のほうが多く使用している。平均の t 検定でも有意差があると判定された(t(49)=3.82, p<.01)。連用中止接続は、テ形中止接続と用法がほぼ同じと考えられているが、実際には生越(1988)や田代(2002)でも指摘されているように、連用中止接続のほうが独立性が高い等の相違点がある。これらを組み合わせて使用することで、意味的まとまりをわかりやすく示すことができる。

テ形中止接続〔継起〕と連用中止接続以外の接続助詞に関しては、全体の使用数を多い順に見ていくと、低評価群が「テ形中止接続〔原因理由〕」17例⁸、「テ形中止接続〔付帯状況〕」16例、「ので」15例「が〔逆接〕」15例の順となっている⁹。それに対し高評価群は「が〔逆接(前置きの用法は含まない)〕」18例、「と〔発見〕」14例「ので」12例となっている。低評価群はテ形中止接続を〔継起〕以外に〔原因理由〕、〔付帯状況〕にも使用しており、形だけでみるとその使用が非常に多い。一方、高評価群は論理関係が明示的な「が〔逆接〕」「ので」が使用されている。以上の違いは、田代(1995)、浅井

(2002)にも見られた点である。

読み手がテキストベースの処理をするには、テキストの構成要素の論理関係を把握し、命題間の意味関係を構築する必要がある。しかしテ形中止接続は、森田(1987)にもあるように、論理関係を読み手に委ねる接続表現であるため、読み手が文章の論理関係を理解する上で負担になりやすい。

また、連体節の使用は、表4で示したように高評価群と低評価群は有意差がなかったが、JPには非限定用法¹⁰の使用が多いことが増田(2001)に指摘されている。非限定用法の連体節は、連体節と主節が原因理由・逆接・継起・付帯状況等の意味的關係を持つ。例えば以下のような例である。

せつかくのプレゼントをなくしてしまった太郎君〔→原因理由〕に腹を立てた花子〔→原因理由〕は、ガツンと一発太郎君の頭をなぐり、泣きじゃくる彼〔→付帯状況〕をそのままにして、プリプリしながら、帰って行った。[JP]

そこで、高評価群と低評価群の使用の平均を表6に示した。

表6 非限定用法の連体節の平均使用数

	高評価群	低評価群	t検定
非限定用法	2.54(1.74)	1.24(1.18)	**

(**=p<.01) カッコ内は標準偏差

高評価群と低評価群の平均の差を検定すると、有意差が認められた(t(49)=3.07, p<.01)。非限定用法の連体節は、接続助詞類のように積極的に理由・逆接などの意味を表しているわけではないものの、出来事の起こる背景的な状況を示すことができる(庵他2001: 389)。また非限定用法で因果関係を表す連体節は、時系列に進行する内容を関係づけることができ、全てを接続形式でつなぐ単純な展開を回避できる(増田2001)。低評価群の文章にはこのような表現が少ない。

以上、低評価群のテ形中止接続の多用、接続語句、接続のパターンの乏しさは、論理関係の把握に負担がかかり、わかりにくさに影響していると考えられる。

4.2.2.3 結束性を表す表現

最後に、文章の結束性を表す接続詞類(接続詞とそれに類する表現)と指示詞の使用数の平均を比較した。表7にその結果を示す。

表7 結束性に関する表現の比較

	高評価群	低評価群	t検定
接続詞類	1.08(1.12)	1.72(2.54)	n.s.
指示詞	2.38(3.37)	2.36(3.74)	n.s.

(* = p < 0.05) カッコ内は標準偏差

結束性を支える要素はこれ以外にも語の意味的つながりなどがあるが、本研究では数量的に比較しやすいこの2つに絞った。

平均使用数は、接続詞類が低評価群、指示詞が高評価群で高かったが、差は有意ではなかった。そこで、使用された接続詞類を多い順に比較したところ¹¹⁾、低評価群が「それで」9例、「そして」8例、「結局」6例の順に多く使用していたのに対し、高評価群では「ところが」9例、「しかし」4例、「結局」5例の順であった。「結局」を除くと、高評価群は逆接の接続詞の使用が多いのに対し、低評価群は、順接、添加の接続詞が多いということになる。例えば以下のような例である。

お母さんが風船一つを仲良い兄弟にあげました。それで、兄弟は風船をめぐってげんかをしたすえ、気が強い妹が勝ち、・[KR]

逆接の場合は、省略があると論理構造が把握しにくくなるが、上のような順接の接続詞は省略してもあまり影響のない接続詞である。このように、低評価群の接続詞の中には論理構造を示す上で、あまり寄与していないものもあると言える。

結束性を担う要素としての指示語の使用は、本調査のデータでは現場指示のものが低評価群で5例(コ系)、高評価群で7例(コ系)あったが、それ以外は文脈指示である。そしてそれぞれの平均の差はt検定で有意差はないという結果であった($t(49)=0.53, p>0.05$)。しかし、以下の低評価群の文のように、指示詞がないことで、わかりにくくなる例があった。

一方、ケンカでかって、風般(←ママ)を持つようになった妹は、それを自分が好きな男の子に上げることを考えながらドキドキする気持ちになって、砂場で遊んでいる子に近付いて行きました。[KR]

マンガでは「自分が好きな男の子」と「砂場で遊んでいる子」は同一人物なのであるが、この文では「砂場で遊んでいるその子」のように指示詞がないために、同一人物であるかどうか不明になる。従

って、接続詞類・指示詞の使用には量的には差がないという結果になったものの、こうした例に問題が見出された。

5. まとめと今後の課題

本研究では、低評価群の日本語学習者による文章の言語的特徴を高評価群と比較し、探った。

その結果、読み手が理解に支障をきたした部分は、語彙・表現や統語の問題がわかりにくさの原因としてあがった。具体的にはヴォイスや自他動詞の混同、複合動詞、モダリティの誤用等である。

語彙・統語の問題としては、言及している情報が少ないという結果になった。述べるべき情報が欠けているために、わかりにくいと評価されるようである。また、1文レベルについては、1文の長さ、1文中の節の数、節の種類とも高評価群・低評価群に有意差はなかった。しかし接続助詞類の使用を見ると、低評価群はテ形中止接続の使用が非常に多く、そこに継起・原因理由・付帯状況などさまざまな意味を持たせている。これは論理関係が明示的ではなく、読み手にとって理解の負担が大きくなりやすい。また、低評価群は連体節の非限定用法の使用も少ないため、文章がさらに単調になりやすく、これらが影響するようである。

結束性の問題については、接続詞類と指示詞の使用において量的には有意差が表れなかった。本研究ではわかりにくさの原因は、文と文をつなぐ部分より、1文内の構造に多くの問題があると考えられるが、これは課題の性質によるところが大きく、更なる分析から結束性の新たな問題が見出される可能性もあるため、今後の課題である。

田代(1995)と比較すると、語彙・表現や統語の問題が読み手の理解の支障となる点、言及している情報が少ない点は異なる結果となった。しかし接続助詞類の使用に関しては同じ結果であった。

実際に読み手が非母語話者の文章を読む場合には、文章に書かれた言語情報は理解の手がかりの一部であり、推論や知識を働かせて補完することが推測されるが、わかりやすいかどうかに関しては、やはり語彙、文や結束性も軽視できないと言えよう。従って、書き手には語彙や命題間の論理的な接続にも留意させる指導が求められる。

今後の課題として、本稿のストーリー説明文の場合、時間軸に沿って順次出来事を説明する文章であ

り、内容も同一のものであったため、あまり大きなわかりにくさの問題を引き起こさなかったと思われる。また、言語面に焦点化できた反面、高評価群は結果的に殆ど JP の文章になってしまったため、今後は学習者の中での高評価群と低評価群を比較する必要があると思われる。さらに、論理展開が読み手にとって未知の意見文などでは、高評価群の構成も異なる結果になることが予想される。条件表現や、譲歩表現など本稿ではほとんど見られなかった文型や表現も使用しなければならない。従って、こうした課題によって書かれた文章を分析すれば、日本語学習者の文章のわかりにくさについて、新たな問題点が明らかになるとと思われる。さらに、本稿ではわかりにくさの原因を語彙、統語、結束性に絞ろうとしたが、原因はこれらが複合的に重なる場合も多い。新たな枠組みを考える必要もあるだろう。

注

1. 浅井ではわかりにくさについて特に定義はされていない。
2. マンガについては田代(1995)参照。ストーリーは以下のような情報から成り立つ。
 - (1)おばあさんが風船を持ってくる。(2)おばあさんが兄妹に風船をくれる。(3)風船は 1 つである。(4)兄は風船を独り占めしようとする。(5)兄妹はけんかをする。(6)妹が兄を殴る。(7)兄を泣かせる。(8)けんかに勝つ。(9)風船を手に入れる。(10)兄を家に置き去りにする。(11)風船を持っていく。(12)家をでる。(13)風船を友達にあげようと思う。(14)友達に風船を見せようと思う／一緒に遊ぼうと思う。(15)公園に行く。(16)友達は砂場にいった。(17)友達に近寄る。(18)風船を差し出す。(19)友達がうれしそうに受け取ろうとする。(20)風船を渡すとき、風船は飛んでいってしまう。(21)二人はどうすることもできない。(22)妹がせっかく持ってきた風船だった。(23)妹は怒る。(24)友達は殴る。(25)友達は泣かせる。(26)妹と友達はけんかをする。(27)友達は置き去りにする。(28)帰る (29)ストーリーについてのコメント
3. 「風船」「砂場」を紹介した。なお「殴る」「勝つ」に関しては、書き手の視点の置き方を固定してしまう恐れがあったため、紹介しなかった。
4. 内訳は日本語教育従事者 3 名と一般人の 1 名である。
5. 評価で基準作成時の影響が及ばないように、評価基準作成の 4 名とは別人物に依頼した。
6. 高評価群 26 名、低評価群 25 名としたのは、人数を限定した方がより特徴があらわれやすいと考えたためである。
7. 注 2 参照。これらの情報と同じ語彙を使用していなくても、同様な内容を述べていれば、言及していると計上した。このうち特に必要な 13 項目は、(1) (または

- (2)、(3)、(5)、(9)、(13) (または(14))、(15)、(16)、(18)、(20)、(23)、(24)、(25)である。
8. 使用数は連用接続の数と同数である。
9. 接続助詞の個別の比較では、数が限られているので、検定は行わなかった。
10. 研究者によっては「非制限的名詞修飾」とも言う。
11. 接続詞類の個別の比較でも、数が限られているので、検定は行わなかった。

参考文献

- 浅井美恵子 (2002) 「日本語作文における文の構造の分析－日本語母語話者と中国語母語の上級日本語学習者の作文比較－」『日本語教育』115, 51-60.
- 庵功雄・高梨信乃・中西久美子・山田敏弘 (2001) 『中上級を教える人のための日本語文法ハンドブック』384-397. スリーエーネットワーク
- 生田裕子 (2001) 「ブラジル人中学生の語彙の発達－作文のタスクを通じて－」『日本語教育』110, 120-129.
- 石橋玲子 (1997) 「第 1 言語使用が第 2 言語の作文に及ぼす影響－全体的誤用の観点から－」『日本語教育』95, 1-12.
- 岡崎眸・岡崎敏雄 (2001) 『日本語教育における学習の分析とデザイン 言語習得過程の視点から見た日本語教育』凡人社
- 生越直樹 (1988) 「連用形とテ形について」『横浜国大言語研究』6, 62-71.
- 木下是雄 (1981) 『理科系の作文技術』中公新書 624 中央公論社
- 河野麻衣子 (2004) 「二言語併用環境下の年少者の作文における母語と日本語の関係－中国語を母語とする中学生を対象に－」お茶の水女子大学修士論文
- 根本総子 (1997) 「意見文の構造－中・上級学習者の作文における問題点－」『大阪大学留学生センター研究論集 多文化社会と留学生交流』創刊号, 79-91.
- 田代ひとみ (1995) 「中上級日本語学習者の文章表現の問題点－不自然さ・わかりにくさの原因をさぐる－」『日本語教育』85, 25-37.
- 田代ひとみ (2002) 「連用中止形接続中止形接続についての一分析」『東京大学留学生センター紀要』12, 41-60.
- 田中真理・初鹿野阿れ・坪根由香里 (1998) 「第二言語としての日本語における作文評価－「いい」作文の決定要因－」『日本語教育』99, 60-71.
- 成田高宏 (2002) 「第二言語としての日本語作文に対する評価の実態調査－評価を決定する要因－」『論理的文章作成能力の育成に向けて』平成 14 年度国立国語研究所日本語教育短期研修
- 板東正子 (1997) 「日本語学習者の文章における文脈展開」『日本語・日本文化研究』7, 213-225.
- 深谷優子 (2001) 「11 章 学習を支える多様なテキスト」『文章理解の心理学 認知、発達、教育の広がりの中で』大村彰道監修 北大路書房
- 益岡隆志・田窪行則 (1992) 『基礎日本語文法－改訂版

ー』くろしお出版
増田真理子 (2001) 「(談話展開型連体節) - 「怒った親は
子どもをしかった」という言い方」『日本語教育』
109, 50-59.
水谷信子 (1985) 『日英比較 話しことばの文法』くろし
お出版
森田良行 (1987) 「文の接続と接続語」『日本語学』6(9),
28-36.

Kintsch, W. (1994) Text comprehension, memory, and learning.
American Psychologist, 49, 294-303.
Kintsch, W. (1998) *Comprehension: A paradigm for cognition*.
Cambridge: Cambridge University Press
Rayner, K., & Pollatsek, A. (1989) *The psychology of reading*.
Hillsdale, New Jersey; Lawrence Erlbaum Associates.

たしろ ひとみ / 明海大学外国語学部日本語学科

htashiro@meikai.ac.jp

Problems in story explanation by learners of Japanese that hinder understanding

TASHIRO Hitomi

Abstract

This paper attempts to look at problems in story explanation by learners of Japanese that hinder understanding. Although there has been research that has compared writings by Japanese native speakers and learners of Japanese, this research focused mainly on writings by learners, dividing them into those that were easy to understand and those that were hard to understand.

Those that were hard to understand often had the following characteristics:

- (1) problems with words, expressions and grammar.
- (2) the amount of information the learners tried to communicate was less than that of those that were easy to understand.
- (3) there was a tendency to use the te-form frequently
- (4) the underuse of non-restrictive relative clause.

While much research has concluded that teachers need to focus on teaching story structure and conjunctions, my study finds that it is also important to look at sentence structure and the appropriate use of words.

【Keywords】 incomprehensibility, evaluation by readers, story explanation, bottom-up, vocabulary

(Department of Japanese Faculty of Languages and Cultures, Meikai University)