

# 「意味のある発信」のための方略

——「述べる」言い換えを活用して——

伊藤秀明（国際交流基金関西国際センター）

## 要 旨

専門日本語学習初期の学習者は、文献などから読み取った語彙や表現をそのまま使用することによって、専門外の人に「伝えたい」内容が十分に理解されないことがある。そこで本稿では、初級日本語学習者の意見文に対して「述べる」言い換えを行った。その結果、冗長的になるという否定的側面は表れたものの、初級レベルの語彙のテキストカバー率は飛躍的に伸び、初級日本語学習者同士で情報共有を行える文章レベルになっただけではなく、推測などの認知的負荷をかける可能性の低い文章となった。このことから「述べる」言い換えは、「意味のある発信」を行うための方略として機能する可能性があると考えられる。

キーワード：意味のある発信、言い換え、専門日本語、初級、気遣いの側面

## 1. 研究背景

2008年に日本政府によって発表された「留学生30万人計画」に伴い、2014年5月1日現在、日本で学ぶ外国人留学生は184,155人となり、その約6割（107,761名）が大学院もしくは大学の学部にて在籍している（日本学生支援機構 2015a）。「留学生30万人計画」の取り組みにより英語のみで学位が取得できるコースが各大学で開設されるなどの動きも見られるが、その大学数を見ると、日本語を使わずに研究を遂行していける留学生の数はまだそれほど多くないと考えられる<sup>(1)</sup>。そのため、多くの大学院や学部で学ぶ留学生に対して、専門分野について日本語で「文献を読む」、「レポートや論文を書く」、「研究発表をする」という日本語教育を行う必要性は失われておらず、留学生にとっても日本で留学をしていた経験を活かすという観点から、日本語を積極的に生かした専門分野での活動は重要なものとなる。

## 2. 専門日本語教育の新たな観点

### 2.1. 専門日本語教育

日本語教育では初級、中級、上級と基礎段階から徐々に日本語能力を伸ばしていく教育が一般的（以下、一般日本語教育）であるが、その一方で特定の目的・ニーズを持った学習者に対して行われる日本語教育の領域を専門日本語教育（Japanese for specific purposes）という。専門日本語教育は主にアカデミックなレベルで日本語を必要とする人を対象とし<sup>(2)</sup>、大きな特徴としては①特定の目的を達するために比較的短期間での効率的かつ効果的な教育が求められる、②学習者は比較的高度な専門性を有する、③日本語のレベル設定は一般日本語の場合と異なる、という3点が挙げられる（村岡 2008）。現在まで、専門日本語教育ではライティング教育や語彙教育などの様々な研究（新城 他 2005、石井

他 2006、鎌田 2012、小宮 2010、因他 2007、深澤 1994、水本他 2003、村岡 2008,2012、村岡他 1995,1997,2005) が行われており、専門分野内の専門家同士でアカデミックな議論を行う、またはその前段階として文献購読やレポート・論文執筆、スピーチ・プレゼンテーションなどにおける言語面での障害を取り払うことが目指されている。このように同じ分野の専門家同士でアカデミックな議論が行えるように言語面での障害を取り払うというのは大変意義のあることであるが、その一方で、特定分野の専門家として活動を行っていく上で「専門外の人にどのように説明するか」という専門外の人とのやりとりも非常に重要なことである。

特に専門日本語学習初期の学習者の場合は、文献などから読み取った語彙や表現をそのまま使用することによって、専門外の人に本来「伝えたい」内容が十分に理解されないことがある。そこで本稿では、初級日本語学習者の専門日本語学習に焦点を当て、本来の「伝える」行為の条件を十分に満たした内容を備えた「意味のある発信」(次節、詳述)を行うための方略について試論を述べる。

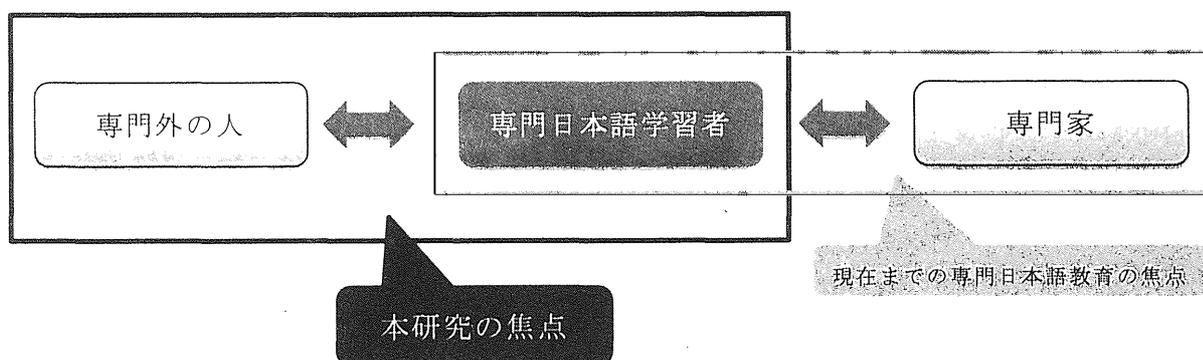


図1 本研究の観点

## 2.2. 本稿における「意味ある発信」

深澤・札幌 (2000) では、「言葉を用いて表現する」という機能には、

- (1) 伝える事実が存在する
- (2) その事実を誰かに伝えようという意図がある

という2つの条件が存在し、この2つが「意味ある発信」を実現していると述べ、この条件を科学技術日本語学習に適用すると、

- (1') 科学技術分野での事実に基づく内容である  
学習者がその事実を自分の知識として有する
- (2') 学習者が内容に興味・関心を持っている

という条件になると述べている。

しかし、この深澤・札幌の科学技術日本語学習に適用した条件を専門日本語に読み替えた場合、(2') の条件については「その事実を誰かに伝えようという意図がある」ということと「学習者が内容に興味・関心を持っている」ということは同義とはならず、むしろ「学習者がその内容を現在の状況において伝えるべきだと考えている」という点が必要となると考える。

そこで、本稿では「意味ある発信」の定義を

(a) 当該分野での事実に基づく内容である

学習者がその事実を自分の知識として有する

(b) 学習者がその内容を現在の状況において伝えるべきだと考えている

の2点とし、用語も深澤・札幌（2000）と区別するため「意味のある発信」とする。

### 2.3. 「意味のある発信」の必要性

専門日本語にかかわらず、発話をしたり、文章を産出したりするという行為は、他者に対して何かを伝えようとする意図が必ず存在するはずである。しかし、あえて「意味のある発信」を定義するのは、次のような場合があるからである。以下の文章は日本語学習者作文コーパス<sup>(3)</sup>内の「外国語がうまくなる方法」について中国語を母語とする初級日本語学習者が書いた文章である。

私は日本語で勉強するとき、日本と日本語で嫌い。それで、日本語の話しとか書いてとか苦手でした。非常な不自信でした。大学一年の暑休みでは、外国人から交流の活動で参加しました。日本人のよいと可愛の一面を見ました。それでも私の日本語はわるいです。日本人はほんどうに耐心し、熱心でした。私のわからない単語しおしへでした。その後私は日本語でだんだん喜びです。外国語の勉強で、私の観点は、いつも口を開く、いつも外国人で交流します。交流の多く、君の外国語でもうよいです。時間はないたら、外国の映画でみましょう。外国の映画では純正な外国語です。毎朝、公園とペランダで外国語書籍を朗読します。それで外国語の勉強で有用です。でも、外国人で交流が一番有用な方法です。この方法は第一番効率で、有用です。さあ、

(CG032)<sup>(4)</sup>

この文章には語彙的、統語的な誤用は数多くあるが、日本語が堪能な者が読めば書き手が伝えたい事は想像できる文章である。しかし、この文章はあくまでも読み手の日本語力に頼った文章であるため、学習者の経験上の事実に基づく内容であり、学習者自身がその事実を知識として有しており、書き手が書いた内容を現在の状況において伝えるべきだと考えていたとしても、その内容が読み手に伝わる可能性は低い。また、この文章の初級レベルの語彙のテキストカバー率は83.0%<sup>(5)</sup>であり、カバーされていない語彙として含まれている「日本」という日本語学習者が当然知っている語彙を既知語としてカウントしてもテキストカバー率は86.9%である。つまり、この文章は日本語の堪能な者に対しては、推測など認知的負担を強いる文章となっており、さらに書き手と同じ日本語レベルである初級日本語学習者にとってもこの文章によって情報を共有するということは容易ではないことがわかる。このような文章の問題点はどこにあるのか。このように、何かを伝えようとする意図を持ち、産出を行ったにも関わらず、その意図が実現する場合と実現しない場合がある。ここに「意味のある発信」を実現させる方略を考えていく必要性がある。

### 3. 「意味のある発信」のための方略

#### 3.1. 語彙の言い換え

第2節で取り上げた文章は日本語が堪能な者が読めば書き手が伝えたい事は想像できる文章であることから、一部に統語的な誤用や正書法の誤用があったとしても文章自体の構成に大きな問題があるものではないと推察できる。であるとする、この文章の問題点は語彙にある可能性が大きい。では、この語彙をどのように言い換えれば<sup>(6)</sup>「意味のある発信」に近づけることができるのだろうか。第2節の文章は中国語を母語とする初級日本語学習者が書いた文章であることから、母語からの漢字語彙の転移があることは推測できる。しかし、中国語の漢字語彙を転用しないように注意喚起し、辞書を引かせるようにしたところで、たとえ日本語の辞書を引いたとしても辞書には漢字語彙が多く並び、結局は学習者本人が漢字から意味を推測した辞書に記載されている（漢字）語彙を使用するという流れも容易に推測できる。これは中国語を母語とする学習者だけに限ったことではなく、翻訳という作業を行いやすい初級レベルの日本語学習者に共通することだと言える。そこで、次節では辞書的な翻訳以外に初級日本語学習者が使用できる語彙のストラテジーについて述べる。

#### 3.2. 「述べる」言い換え

滝浦（2007）では、言い換えには「名指す」言い換えと「述べる」言い換えがあると述べている。「名指す」言い換えとはある特定のものに新たに名称を付与することで、「述べる」言い換えとは特定のものについて述べることで言い換えを行うものである。たとえば、「障がい者」と表記することは「名指す」言い換えとなり、「障がいを持つ人」というのは「述べる」言い換えとなる。そして、「名指す」言い換えには、「名指す」ことでその言葉が指し示す範疇内にあるものと範疇外にあるものを切り分ける効果があり（例では「障がい者」と「障がい者ではない人」との区別）、「述べる」言い換えは「名指す」言い換えに比べ、冗長的にはなっているが、他のものとの違いを際立たせることなく、指し示したい事柄を的確に表現することから、「名指す」言い換えと「述べる」言い換えは本質的に異なる（滝浦 2007）。

つまり、3.1 節で述べたような辞書的な語彙の翻訳は、母語の語彙の範疇を第二言語で同様に指定した「名指す」言い換えということになる。しかし、この「名指す」言い換えは概念的な意味の理解に加えて、その言い換えが簡潔に述べられることから第2言語での概念を十分に理解せずに使用した場合には第2節の文章のような読み手に頼った産出となる。そのため、本稿では「意味のある発信」のための方略として「述べる」言い換えの活用を提案する。

### 4. 「述べる」言い換えを活用した「意味のある発信」

本節では、第2節の中国語を母語とする初級日本語学習者の文章に対して、「述べる」言い換えしたものについて考察を行う。以下の文章は筆者が「述べる」言い換えをしたものである。なお、言い換えをした部分は下線で、原文は（ ）で示している。

私は日本語で勉強するとき、日本と日本語で嫌い。それで、日本語で話します。  
日本語で書きます。どちらもきらいでした（日本語の話しとか書いてとか苦手でした）。とても日本語で話すことがきらいでした（非常な不自信でした）。大学一年の暑休みでは、外国人と話すところへ行きました（外国人から交流の活動で参加しました）。日本人のよいと可愛の一面を見ました。それでも私の日本語はわるいのです。でも、日本人はたくさん話しました（日本人はほんどうに耐心し、熱心でした）。私のわからない日本語の言葉（単語）しおしへでした。その後私は日本語でうれしいです（だんだん喜きです）。外国語の勉強で、私のしていること（観点）は、いつも口を開く、いつも外国人と話します（外国人で交流します）。外国人と話すとき（交流の多く）、君の外国語でもうよいです。時間はないたら、外国の映画でみましょう。外国の映画ではきれいで正しい（純正な）外国語です。毎朝、公園とベランダで外国語書籍を声を出して読みます（朗読します）。それで外国語の勉強でいい（有用）です。でも、外国人と話すことは（外国人で交流は）一番いい（有用な）方法です。この方法は第一番時間が短くて（効率で）、いい（有用）です。さあ、

「述べる」言い換えを行った後の文章は、「述べる」言い換えの特徴であるやや冗長的である点は否めないが、言い換えを行った後のテキストカバー率は 92.2%であり、さらに 2.3 節と同様に、「日本」という語彙を既知語としてカウントすると、テキストカバー率は 97.2%となる。原文はテキストカバー率が 83.0%（「日本」を既知語とすると 86.9%）であったことを考慮すると、言い換えを行った後の文章は初級日本語学習者が自力で読むことができるレベルとなったことが分かる<sup>(7)</sup>。また、初級レベルの語彙に近い形式で「述べる」言い換えを行うことで、書き手が伝えたい内容が明確になり、読み手にとって推測のような認知的負荷のかかる処理を強いる可能性も低くなっていると考えられる。つまり、この「述べる」言い換えという方略は、「伝える」という行為の条件を満たし、「意味のある発信」を行うための方略として十分に機能する可能性を持っているものだと考えられる。

また、土岐（2001）は、スピーチ教育に言及する中で「「何をどう話すか」という、言わば一方向の形式面に偏り、聞き手の反応を観察して理解しようとしたり、その結果に応じて対処の仕方を軌道修正して行く「気遣いの側面」にはあまり注意を払うことがなかったように考えられる。」（p.8）と述べており、「述べる」言い換えが相手の日本語力に頼るのではなく、今まであまり論じられてこなかった相手の日本語理解力に合わせた「気遣いの側面」を持つということも大きな機能だと言える。

## 5. まとめと今後の課題

本稿では専門日本語教育の一環として、日本語を用いて「特定分野の専門外の人にどのように説明するか」という専門外の人とのやりとりに焦点を当て、「意味のある発信」を行うための「述べる」言い換えについての試論を述べた。

本稿で取り扱った言い換え前の文章は、母語からの辞書的な翻訳の語彙選択が非常に多く用いられており、日本語が堪能な読み手であれば書き手が伝えたい事は想像できる一方

で、推測などの認知負荷を強いられる文章であった。また、読み手に書き手と同じ日本語レベルである初級日本語学習者を想定した場合でも、語彙の難易度は初級日本語学習者が自力で読める語彙のテキストカバー率を優に超えていた。そこで、本稿では辞書的な翻訳を用いるのではなく、指し示したい事柄を的確に述べる言い換え、「述べる」言い換えを行ったところ、「述べる」言い換えの冗長的となるという否定的側面は表れたものの、初級レベルの語彙のテキストカバー率は飛躍的に伸び、初級日本語学習者同士で情報共有を行える文章レベルになっただけでなく、推測などの認知的負荷をかける可能性の低い文章となった。以上の結果から「述べる」言い換えは、「伝える」という行為の条件を十分に満たした「意味のある発信」を行うための方略として機能する可能性があると考えられる。

その一方で、いくつかの課題も明らかになった。まず、本研究では専門日本語に焦点を当てているものの、本稿で使用した文章は日本語学習者の意見文1篇であったため、本稿で主張した「述べる」言い換えが専門日本語の「意味のある発信」のための方略として十分に機能するかという点が不明である点である。この点については、専門日本語学習者の文章を対象にし、かつ対象数を増やしていくことで十分に機能する方略であるかを今後、明らかにしていきたい。

続いて、本稿で言い換えを行った文章はオンライン上の日本語学習者コーパスを使用しているため、書き手の意図を正確に把握することができなくなった点である。この点については言い換えに使用した語彙・文法レベルは適正であるか、という点でも同様のことが言える。本稿は試論という形式で、第三者が言い換えを行ったが、本来は学習者が自分自身の「伝えたいこと」を確認しながら、「述べる」言い換えを行っていくという作業が必要であると考えられる。ただし、この作業を行うためには専門日本語学習としてのシラバスの中に組み込み、計画的に行っていく必要があるため、これについても今後の課題としたい。

## 注

- (1) 日本学生支援機構(2015b)によると、2015年3月現在、英語のみで学位が取得できる大学は全国で46大学あるが、そのうち国公立大学が32大学、私立大学が14大学となっている。
- (2) 近年は介護分野など、いわゆる大学の留学生などの研究目的ではない分野も含め、専門日本語教育の範疇とされている。
- (3) 本稿では、日本語学習者作文コーパス (<http://sakubun.jpn.org> 2015年12月28日参照) を利用した。
- (4) 「CG032」とは、日本語学習者作文コーパスの学習者のIDである。「C」は中国語母語話者、「G」は学習環境が日本国外であること、「032」は個人番号を示す。
- (5) ここでのテキストカバー率はJ-LEX (<http://www17408ui.sakura.ne.jp> 2015年12月28日参照) を使用して、算出したものである。
- (6) 本稿は文章を対象としているため、本来の意味では「書き換え」であるが、本稿の主張は産出を換えるものとして「言い換え」「書き換え」の両方を含むため、「言い換え」「書き換え」を総称し、本稿では「言い換え」に統一する。
- (7) 日本語の文章を自力で読んで内容を理解するためには、文章内の既知語率が小森他(2004)では96%程度、Matsushita(2014)では93%程度の文章である必要があることが示唆されている。

## 参考文献

- 新城直樹・金井勇人 (2005) 「e-learning を利用した「専門分野の語彙」学習」『一橋大学留学生センター紀要』Vol. 8 一橋大学留学生センター 49-58
- 石井容子・熊野七絵 (2006) 「外交官・公務員研修における専門語彙の習得」『国際交流基金日本語教育紀要』2 国際交流基金 15-29
- 鎌田美千子 (2012) 「第二言語としての日本語によるパラフレーズの問題とその教育方法—アカデミック・ライティング教育の観点から—」仁科喜久子監修, 鎌田美千子・曹紅荃・歌代崇史・村岡貴子編『日本語学習支援の構築—言語教育・コーパス・システム開発—』凡人社 63-76
- 小宮千鶴子 (2010) 「留学生のための経済の専門連語の選定—中学「公民」・高校「現代社会」の教科書を資料に—」『早稲田日本語研究』19 早稲田大学国語学会 1-12
- 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—既知語率の閾値探索の試み—」『日本語教育』120 日本語教育学会 83-92
- 滝浦真人 (2007) 「“名指す”ことと“述べる”こと—「ことばの言い換え」論のために—」『日本語学』第26巻第13号 明治書院 4-12
- 因京子・村岡貴子・米田由喜代・仁科喜久子・深尾百合子・大谷晋也 (2007) 「日本語専門文書作成支援の方向—理系専門日本語教育の観点から—」『専門日本語教育研究』第9号 専門日本語教育学会 55-60
- 土岐哲 (2001) 「日本語のスピーチ教育」『日本語学』第20巻第6号 明治書院 6-10
- 日本学生支援機構 (2015a) 「平成26年度外国人留学生在籍状況調査結果」  
<[http://www.jasso.go.jp/statistics/intl\\_student/data14.html](http://www.jasso.go.jp/statistics/intl_student/data14.html)>, 2015年12月28日参照
- 日本学生支援機構 (2015b) 「UNIVERSITY DEGREE COURSES OFFERED IN ENGLISH」  
<[http://www.jasso.go.jp/study\\_j/documents/degree\\_english.pdf](http://www.jasso.go.jp/study_j/documents/degree_english.pdf)>, 2015年12月28日参照
- 深澤のぞみ (1994) 「科学技術論文作成を目指した作文指導—専門教員と日本語教師の視点の違いを中心に—」『日本語教育』84 日本語教育学会 27-39
- 深澤のぞみ・札野寛子 (2000) 「科学技術日本語読解教材の開発—「意味ある受信」を支える教材選択と「意味ある発信」を実現させるタスク練習—」『専門日本語教育研究』第2号 専門日本語教育学会 30-37
- 水本光美・池田隆介 (2003) 「導入教育における「基礎専門語」の重要性—環境工学系留学生のための語彙調査と分析から—」『専門日本語教育研究』第5号 専門日本語教育学会 21-28
- 村岡貴子 (2008) 「専門日本語教育における語彙指導の課題—アカデミック・ライティングの例を中心に—」『日本語学』第27巻第10号 明治書院 60-69
- (2012) 「研究留学生のための専門日本語ライティング教育の可能性」仁科喜久子監修, 鎌田美千子・曹紅荃・歌代崇史・村岡貴子編『日本語学習支援の構築—言語教育・コーパス・システム開発—』凡人社 77-90
- 村岡貴子・柳智博 (1995) 「農学系学術雑誌の語彙調査—専門分野別日本語教育の観点から—」『日本語教育』85 日本語教育学会 80-89
- 村岡貴子・影廣陽子・柳智博 (1997) 「農学系8学術雑誌における日本語論文の語彙調査—農学系日本語論文の読解および執筆のための日本語語彙指導を目指して—」『日本語教育』95 日本語教育学会 61-72
- 村岡貴子・米田由喜代・因京子・仁科喜久子・深尾百合子・大谷晋也 (2005) 「農学系・工学系日本語論文の「緒言」の論理展開分析—形式段落と構成要素の観点から—」『専門日本語教育研究』第7号 専門日本語教育学会 21-28
- Matsushita, T. (2014) How is the relationship between vocabulary knowledge and reading comprehension? A case of Japanese. *AILA World Congress 2014*.

<[http://www17408ui.sakura.ne.jp/tatsum/Matsushita2014\\_AILA\\_Vocab-Reading.pdf](http://www17408ui.sakura.ne.jp/tatsum/Matsushita2014_AILA_Vocab-Reading.pdf)>, 2015年  
12月28日参照

(伊藤秀明 国際交流基金関西国際センター 日本語教育専門員 Hideaki\_Ito@jpf.go.jp)