

「やさしい日本語」の指導に向けた一考察

—日本人学生を対象とした調査をもとに—

木 暮 律 子

A Discussion toward Instruction on “Easy Japanese”

— Based on the Survey of Japanese Students —

Ritsuko KOGURE

要 旨

日本社会の多言語・多文化化が進むなか、非母語話者の日本語能力に応じて、わかりやすい日本語で表現できる力を身に付けることが求められている。本研究では、難しい日本語に対する日本人学生の認識と調整方法を明らかにするため、接触場面の会話文を読んで、非母語話者にとって難しいと思われる母語話者の発話に線を引き、わかりやすい日本語に書き換える調査を行った。その結果、非母語話者にとって難しい日本語であっても、日本人学生には難しいと認識されていないものや、難しいことは認識していても書き換え方がわからないものがあることがわかった。また、学生が書き換えたわかりやすい日本語には、非母語話者にとって難しいものもあり、書き換えが不適切なものには、(1) 語彙、(2) 形態、(3) 文の構造、(4) 疑問文、(5) 文末表現に関するものが見られた。本稿では、これらの調査結果をもとに、日本人学生に対する「やさしい日本語」の指導方法について考察した。

キーワード：多文化共生、コミュニケーション、やさしい日本語、書き換え

Abstract

As multilingualization and multiculturalization advance in Japanese society, native speakers of Japanese are required to acquire the skill expressing in Easy Japanese according to Japanese language proficiency level of non-native speakers. In this study, a survey was conducted on

Japanese students to make clear about their recognition of difficult Japanese expressions and how to adjust them; they read sentences of conversation between a native Japanese speaker and a non-native speaker, underlined the utterances which they thought difficult for non-native speakers to understand, and rewrote them into Easy Japanese. The results showed that Japanese students were not aware of the difficulty of Japanese non-native speakers think and could not rewrite to Easy Japanese even though they understand the difficulty. And it also showed that some of Easy Japanese rewritten by the students were difficult for non-native speakers and inappropriately rewritten Japanese were related to (1) vocabulary, (2) form, (3) sentence structure, (4) question, and (5) expression at the end of a sentence. This paper discussed how to give instructions to Japanese students on “Easy Japanese” based on the said survey results.

Key words: multicultural coexistence, communication, Easy Japanese, rewriting

I はじめに

法務省によると、2017年末現在における在留外国人数は256万1,848人で、前年末に比べ17万9,026人増加し、過去最高となっている。こうした状況のなか、多文化共生社会の実現に向け、地域における情報の多言語化や「やさしい日本語」による情報提供が進められている。

「やさしい日本語」とは、「普通の日本語よりも簡単で、外国人もわかりやすい日本語」のことであり、1995年に起きた阪神・淡路大震災において多くの外国人が被害を受けたことを教訓として考えられたものである。弘前大学人文学部社会言語学研究室のホームページには、減災のための「やさしい日本語」として、『災害が起こったときに外国人を助けるためのマニュアル』や『「やさしい日本語」作成のためのガイドライン』が掲載されている。このガイドラインに挙げられている「「やさしい日本語」の作成ルール」をまとめると図1のようになる。

やさしい日本語の対象者は、旧日本語能力試験¹⁾の3、4級（現行試験のN4、N5）程度の外国人となっており、日本語を学習しはじめた外国人でも、災害時に適切な行動がとれる表現になっている。このような「やさしい日本語」は減災や防災のためだけでなく、現在は自治体の公共サービスに関する情報提供やNHKによるニュースの配信にも活用されており、年少者教育や看護、観光などさまざまな分野において研究が進められている（庵ほか編2013、岩田2014、伊藤ほか2017等）。

また、「やさしい日本語」は、「地域社会における共通言語」の役割を果たすものでもある（庵2013、2015等）。岩田（2010）では、日本に住む外国人住民を対象に行った調査において、英語ができる人は44.0%だったのに対し、日本語ができる人は62.6%であり、英語より日本語ができる人のほうが多かったことが報告されている。日本社会の多言語・多文化化が進むなか、異

- (1) 難しいことばを避け、簡単な言葉を使う。
語彙は日本語能力試験出題基準3、4級（最も初級）の語を使う。
- (2) 1文を短くして、文の構造を簡単にする。
文構造を簡単にする場合には以下の点に注意する。
 - ①主語と述語を一組だけ含む文にする。
 - ②連体修飾節（名詞を説明している部分）の構造を単純にする。
- (3) 外来語を使用するときは気をつける。
 - ・外来語は原語と意味や発音の異なるものが多いため、使用するときは注意する。
 - ・外来語の中でも、日本語能力試験3、4級程度の語で、外来語以外での表現が難しいものは使うことができる。
- (4) 擬態語は、日本語母語話者以外には伝わりにくいので使用を避ける。
- (5) 動詞を名詞化したものはわかりにくいので、できるだけ動詞文にする。
- (6) あいまいな表現は避ける。
 - ①「おそらく…」 「たぶん…」 などの表現は、使用しない。
 - ②「…したりしている」のようなあいまいな表現は避ける。
- (7) 二重否定の表現は避ける。
- (8) 文末表現はなるべく統一する。
 - ①可能「することができます」
可能表現は「れる」「られる」ではなく、日本語初級の学習者が一番はじめに習得する「することができる」とする。
 - ②指示「～てください」
指示文末は勧誘の意味もある「～しましょう」ではなく、「～してください」とする。

図1 「やさしい日本語」の作成ルール（弘前大学人文学部社会言語学研究室2013：5-7より作成）

なる言語や文化をもつ人と接する機会が増えているが、このような接触場面のコミュニケーションにおいても「やさしい日本語」は有効な手段となり得ると言える。しかし、接触場面において、相手に伝わる日本語で話したり書いたりすることは容易なことではない。図1に挙げた「やさしい日本語」の作成ルールは、日本語教師にとっては自明のことであり、日本語を教える経験を通して身に付けていくものであるが、日本語教育の知識を持たない者にとっては日本語の難易度を判断することは難しく、相手の日本語能力に応じた日本語の調整方法を学ぶ必要がある。

そこで近年、このような「やさしい日本語」のスキルを養成するために、日本人学生を対象とした教育実践が行われている（世良・根本2016、西尾2016、柳田2017等）。これらの研究では、「やさしい日本語」を授業に導入することにより、学生の態度や意識に変化が見られたことが報告されているが、日本人学生の用いる「やさしい日本語」の実態については明らかになっていない。実際のコミュニケーションにおいて「やさしい日本語」が使えるようになるためには、日本人学生がどのような日本語を難しいと捉え、またそれをどのように調整するのかを明らかにした

うえで、学生の実態に即した指導方法を考える必要がある。そこで、本研究では、「やさしい日本語」の指導方法について考察するため、難しい日本語に対する日本人学生の認識と調整方法に関する調査を行い、日本人学生に見られる問題を探る。

Ⅱ 調査概要

(1) 授業の概要

今回の調査は、筆者が担当する「異文化コミュニケーション」という講義の初回授業におけるガイダンスで実施したものである。この講義は、地域政策学部観光政策学科の専門基礎科目（選択科目2単位）として位置づけられており、2年生以上が対象の科目である。講義では、1) 異文化間における「誤解」の原因を理解し、異文化接触場面において有効なコミュニケーション・スキルを身に付けること、2) 自分が属する文化・社会における行動様式とその特徴を理解し、異文化接触場面における問題を解決していく力を養うこと、の2つを目標としている。前半の講義では、異文化コミュニケーションを理解するうえで重要な概念について解説し、後半の講義では、グループで課題に取り組みながら、異文化コミュニケーション能力を身に付けるための実践的なトレーニングを行っている。

初回のガイダンスでは、授業の内容、到達目標、スケジュール、成績評価の方法、受講上の注意事項について説明したあと、簡単なアンケートを行い、出身や異文化との接触経験、受講理由、授業に期待すること等を記入してもらっている。受講生のなかには、「異文化コミュニケーション」を「海外における英語によるコミュニケーション」と捉えている学生もおり、授業の内容について説明しても、「外国に行ったことがなくても問題ないか」、「英語ができなくても大丈夫か」という質問が寄せられることがある。そこで、2017年度のガイダンスでは、授業で扱う内容がイメージできるよう、アンケートの前に、導入のためのエクササイズを行うことにした。授業で配布した資料を図2に示す。

導入エクササイズで使用したのは、『日本語を話すトレーニング』（野田・森口2004）のトレーニング12「やさしい日本語で話す」に取り上げられている会話である。この会話は、国際交流パーティーにおける母語話者（松下）と非母語話者（劉）による初対面の会話であり、学生にはこの会話文を読んでもらい、課題1)・2) の2つの作業をしてもらった。課題1) は、非母語話者にとって難しいと思われる母語話者の発話に線を引き、非母語話者にわかりやすい日本語に書き直すというものである。ただし、直し方がわからない場合は、線を引くだけで構わないという指示を与えた。課題2) は、線を引いた箇所以外に母語話者が気をつけた方がよいことを自由記述形式で記入するというものである。時間については特に制限は設けず、2つの課題が終わった人からアンケートの記入に移るように指示した。

導入エクササイズ：国際交流パーティーで初対面の外国の人と雑談をする

松下さんは、自分が住んでいる市の国際交流パーティーに、大学生代表の一人として出席しました。そして、近くにいた「劉（リュウ）」という名札をつけた人と、次のような話をしました。

松下：どちらからいらっしゃったんですか。

劉：あ、わたし、んー、リュウです。

松下：ああ、そうですか。いついらっしゃったんですか。

劉：いつ？ きょねん？ きょねん。

松下：お仕事ですか。

劉：おしごと？ お、あ、おしごとじゃない。あー、べんきょう。

松下：ああ、そうですか。おいくつですか。

劉：おいくつ？ あ、とし？ んー、にじゅうはち。んー、ちょっとおばさんです。

松下：日本はどうですか。

劉：うーん。いいです。

松下：日本食はどうですか。刺身とか納豆とか。

劉：わたし、んー。たべ、たべないです。

課題 松下さんの話し方にはどのような問題があるでしょうか。

1) 劉さんにとって難しいと思われる松下さんの発話に線を引き、劉さんにわかりやすい日本語に書き直してください。※直し方がわからない場合は、線を引くだけで構いません。

2) 松下さんはどんなことに気がつけて話をすればよかったですか。1) で線を引いた箇所以外に、松下さんが気がつけた方がよいことをできるだけたくさん挙げてください。

図2 授業で配布した資料（野田・森口2004：99より作成）

(2) 調査対象者

2017年度の「異文化コミュニケーション」の履修生は77名（日本人学生66名、留学生11名）であったが、調査を実施した初回の授業は履修登録前であり、ガイダンスに出席したのは49名（日本人学生47名、留学生2名）であった。本稿では、日本人学生47名のうち、調査協力への同意が得られた44名のデータを調査対象とする。

44名の学年の内訳は、2年生34名、3年生8名、4年生2名であり、全員が地域政策学部所属している。外国人と日本語で会話をする機会については、29名（65.9%）の学生が「ない」あるいは「ほとんどない」と答えており、学年に関わらず、普段の生活のなかで外国人と日本語で話す機会の少ない学生が多かった。

(3) 調査内容

本稿では、導入エクササイズで実施した2つの課題のうち、言語の形式的な面に着目し、課題1)の結果を取り上げる。そして、「難しい日本語」に対する日本人学生の認識と、日本人学生が書き直した「わかりやすい日本語」に焦点をあて、以下の3点について調査する。

- ①日本人学生は、どのような日本語を非母語話者にとって「難しい」と認識しているのか。
- ②日本人学生が書き直した「わかりやすい日本語」には、どのような特徴があるのか。
- ③日本人学生が書き直した「わかりやすい日本語」は、非母語話者にとって適切なものか。

日本語の「難しさ」や「適切さ」は、非母語話者の日本語能力によって変わるものである。今回の課題の非母語話者(劉)の発話に着目してみると、「どちらからいらっしゃったんですか」という質問に対し、「あ、わたしー、んー、リュウです。」と答えており、質問と回答が噛み合っていないこと、「んー」「あー」のような言いよどみや、「いつ?」「おしごと?」「おいくつ?」など聞き返しが多いこと、文レベルでの発話を維持できていないことなどから、劉の日本語能力は初級前半レベルであると考えられる。そこで、本調査では、「難しい日本語」に対する学生の認識や書き換えが、初級前半レベルの非母語話者にとって適切かどうか、「やさしい日本語」の作成ルールや、日本語教育における語彙や文法の難易度²⁾をもとに分析することとする。

そして、これらの調査結果をもとに、日本人学生の非母語話者に対する話し方の問題点を探り、日本語教育の知識を持たない学生に対する「やさしい日本語」の指導方法について考察する。

Ⅲ 調査結果

(1) 発話文の「難しさ」に対する学生の認識

今回の課題では、接触会話における母語話者側の話し方に焦点をあて、「劉さんにとって難しいと思われる松下さんの発話に線を引き、わかりやすい日本語に書き直してください」という指示を与えている。したがって、調査の対象となる母語話者の発話は、以下の6つのターン(T1～T6)からなる9つの発話文(①～⑨)ということになる。

- | |
|------------------------------|
| T1：①どちらからいらっしゃったんですか。 |
| T2：②ああ、そうですか。③いついらっしゃったんですか。 |
| T3：④お仕事ですか。 |
| T4：⑤ああ、そうですか。⑥おいくつですか。 |
| T5：⑦日本はどうですか。 |
| T6：⑧日本食はどうですか。⑨刺身とか納豆とか。 |

図3 調査対象となる母語話者の発話

この9つの発話文の「難しさ」を、学生はどのように捉えているのだろうか。下の表1は、各発話文における下線の有無と学生の人数を示したものである。

表1 発話文における下線の有無とその人数

	下線なし	下線あり	合計
①	3 (6.8%)	41 (93.2%)	44 (100.0%)
②	44 (100.0%)	0 (0.0%)	44 (100.0%)
③	4 (9.1%)	40 (90.9%)	44 (100.0%)
④	16 (36.4%)	28 (63.6%)	44 (100.0%)
⑤	44 (100.0%)	0 (0.0%)	44 (100.0%)
⑥	0 (0.0%)	44 (100.0%)	44 (100.0%)
⑦	19 (43.2%)	25 (56.8%)	44 (100.0%)
⑧	11 (25.0%)	33 (75.0%)	44 (100.0%)
⑨	38 (86.4%)	6 (13.6%)	44 (100.0%)

学生全員が下線を引いていないのは、②と⑤の「ああ、そうですか」という発話文であり、このような相手の発話に対する反応は難しい発話として認識していないことがわかる。これ以外の7つの発話文には下線を引いた学生がおり、非母語話者にとって難しい発話として捉えられていた。半数以上の学生が難しいと判断した発話文は、いずれも敬語や疑問詞を含む疑問文であった。なかでも⑥の「おいくつですか」は学生全員が下線を引いており、難しいと判断した学生が最も多かった。また、①の「どちらからいらっしゃったんですか」と③の「いついらっしゃったんですか」も9割の学生が下線を引いており、「おいくつ」「どちら」「いらっしゃる」のような敬語が含まれる発話を学生は非母語話者にとって難しい発話と捉えていることが読み取れる。

一方、難しいと判断した学生が少なかったのは、⑨の「刺身とか納豆とか」であり、下線を引いた6名のうち3名は、直前の⑧の発話文と合わせて書き換えを行っていた。また、④の「お仕事ですか」と⑦の「日本はどうですか」については、下線を引かなかった学生が4割程度おり、発話文の難しさについて学生の評価が分かれていた。

次節では、学生が下線を付し、非母語話者にとって難しいと判断した7つの発話文を取り上げ、どのような書き換えを行っているのか見ていくことにする。

(2) 「難しい」と判断した発話文とその書き換え

ここでは、学生が難しいと判断した7つの発話文の書き換え結果を示す。学生が書き換えた文のなかには、文法的・意味的に誤用と判断されるものも見られたが、学生が記入した内容をそのまま記載した。また、一人で複数の文に書き換えた場合も、学生が記入した通りにそのまま記載した。表中の()内の数字は当該の形式で書き換えた学生の人数を示す。今回の課題は話し言葉の書き換えであるため、「何歳」「何才」のような読み方が同じ表記については同一の形式とし

て扱った。発話文⑧と⑨については、2つの発話文を合わせて書き換えていた学生もいたことから、2つの書き換え結果をまとめて示すこととする。

①どちらからいらっしゃったんですか。

発話文①は、「どちら」「いらっしゃる」という敬語が含まれている文であるが、44名中3名は下線を引いておらず、難しいと認識していなかった。また、1名は文全体に下線を引いており、難しい文であると認識していたものの、書き換えは行っていなかった。

表2は書き換えを行った40名18例の文を示したものである。最も多かったのは、「どこから来たんですか」という、「どちら」を「どこ」、「いらっしゃる」を「来た」に直した書き換えであった。しかし、2つの敬語のうち、どちらか1つしか直していない者もあり、「どちら」を書き換えていない者が5名、「いらっしゃる」を書き換えていない者が4名見られた。「どちら」については、「どこの国」や「どの国」のように、原文にはない「国」を追加した者が多かった。また、「どこの国の人ですか」や「どこの出身ですか」のように、「いらっしゃる」という敬語は使わずに文全体を書き換えたものや、「出身」「出身国」という漢語や複合語が使われている例も見られた。

発話文①には、「どちら」「いらっしゃる」という敬語のほか、「～んですか」という初級後半で導入される「のだ」を含む表現が使われているが、これを「来ましたか」に書き換えたのは4名だけであった。40名中33名は、「来たんですか」「来たのですか」という「のだ」を含む疑問文のまま書き換えておらず、このような表現にはあまり意識が向けられていないと言える。

表2 発話文①の書き換え

	原 文	書 き 換 え
①	どちらからいらっしゃったんですか	どこから来たんですか (11)、どこの国から来たのですか (5)、どこの国からいらっしゃったんですか (3)、どこの国から来たんですか (3)、どこの国から来ましたか (3)、どちらから来たのですか (2)、どこから来たのですか (2)、どこからいらっしゃったんですか (1)、どちらから来たんですか (1)、どちらの国から来たんですか (1)、どこの国から来たのですか (1)、どの国から来たのですか (1)、どの国から来ましたか (1)、どこの国の人ですか (1)、どこの出身ですか (1)、出身はどちらですか (1)、出身から来たんですか (1)、出身国はどこですか。どの国から来たんですか (1)

③いついらっしゃったんですか。

発話文③は、発話文①と同様に、「いらっしゃる」という敬語が含まれている文であるが、44名中4名は下線を引いておらず、難しいと認識していない者もいた。また、1名は文全体に下線を引いていたものの、書き換えは行っていなかった。

表3は書き換えを行った39名18例の文を示したものである。最も多かったのは、「いつ来たんですか」という、「いらっしゃる」を「来る」に直した書き換えであり、このほか「いつ来たんですか」「いつ日本に来たんですか」「いつ日本にきましたか」という書き換えも4例ずつ見られた。この例にも見られるように、原文に「日本」を追加した者が18名いた。また、「いつ」については「何年に」「何年前に」のように疑問詞「何」を用いた疑問文や、「いつごろ」「どれくらい前に」のように概数表現を加えて書き換えている者もいた。「いらっしゃる」については、原文のまま敬語を書き直していない者が2名いたほか、「いらっしゃった」を約めた「いらした」という敬語が使われている例も見られた。

さらに、発話文③は、発話文①と同様に「～んですか」という「のだ」を含む表現が使われているが、39名中30名は、「のだ」を含む疑問文のまま書き換えていなかった。「のだ」を用いた文のなかには、「いつ日本に来たの?」のように普通体による上昇イントネーションの疑問文も見られた。また、これと同様に、上昇イントネーションによる疑問文として、「いつ日本にきましたか?」という終助詞の「か」を用いない表現も見られた。

表3 発話文③の書き換え

	原 文	書 き 換 え
③	いついらっしゃったんですか	いつ来たんですか (10)、いつ来たんですか (4)、いつ日本に来たんですか (4)、いつ日本にきましたか (4)、いつ来ましたか (3)、いつ日本に来たんですか (2)、いつ日本へ来たんですか (1)、いつ日本へ来たんですか (1)、日本にはいつ来たんですか (1)、いつ日本へ来ましたか (1)、いつ日本に来たの? (1)、いつ日本にきました? (1)、何年にいらっしゃったんですか (1)、何年前にいらっしゃったんですか (1)、いつごろ来たんですか (1)、どれくらい前に来たんですか (1)、いつから日本にいるんですか (1)、いつ日本にいらしたんですか (1)

④お仕事ですか。

発話文④は、「お仕事」という敬語が含まれている文であるが、44名中16名は下線を引いておらず、非母語話者にとって難しい表現であると認識していない学生が多かった。相手に対する敬意を表す尊敬語は、相手の行為や状態だけでなく、相手に関係する物事にも使われ、接頭語の「お」や「ご」を名詞に付けて表現されるが、発話文①③の「いらっしゃる」のように特別な形をもつ動詞と比べ、敬語として意識されていない可能性がある。また、難しいと判断し、線は引いたものの、書き換えなかった者が5名いた。下線箇所は「お」が1名、「お仕事」が2名、「お仕事ですか」が2名であった。

表4は書き換えを行った23名18例の文を示したものである。最も多かったのは、「仕事ですか」という「お仕事」の「お」を取った文であったが、「お仕事で来たんですか」「お仕事でいらした

んですか」のように、「お仕事」という敬語をそのまま残し、書き直していない者も2名いた。また、「働きに来ましたか」のように「働く」という動詞を名詞化した語で書き換えたものも見られた。さらに、原文は「はい/いいえ」で答えられる真偽疑問文であるが、「なぜ」「どうして」「なんで」という理由を尋ねる疑問詞を含む疑問語疑問文に書き換えたものや、「日本に来た理由/目的はなんですか」「何をしに日本に来たんですか」「仕事をするために日本に来たの/んですか」のように、連体修飾節や複文を用いて、原文よりも文の構造が複雑な疑問文に書き換えられている例が多かった。このほか、書き換えた疑問文のなかには、「仕事ですか。勉強ですか」「仕事と勉強どちらで来ましたか」のように、原文にはない「勉強」を追加して選択疑問文のかたちにしたものが見られた。

表4 発話文④の書き換え

	原 文	書 き 換 え
④	お仕事ですか	仕事ですか (5)、なぜ日本に来たのですか (2)、仕事ですか。勉強ですか (1)、お仕事で来たのですか (1)、お仕事でいらしたのですか (1)、働きに来ましたか (1)、日本で仕事をしているのですか (1)、なぜ日本に来ましたか (1)、なぜ来たのですか (1)、なぜ日本に来たんですか (1)、どうして日本に来たんですか (1)、なんで日本に来たのですか。仕事ですか。勉強ですか (1)、日本に来た理由はなんですか (1)、日本に来た目的はなんですか (1)、何をしに日本に来たんですか (1)、仕事をするために日本に来たのですか (1)、仕事をするために日本に来たんですか (1)、仕事と勉強どちらで来ましたか (1)

⑥おいくつですか。

発話文⑥は、発話文④と同様に、名詞に接頭語の「お」が付いた「おいくつ」という敬語が含まれている文である。難しい表現であると認識していない学生が多かった発話文④とは異なり、発話文⑥は学生全員が下線を引き、書き換えを行っていた。

表5は書き換えを行った44名10例の文を示したものである。「おいくつ」を「何歳/才」に書き換えた「何歳/才ですか」という文が最も多く、全体の75.0%にあたる33名がこの疑問文に書き直していた。また、原文にはない「歳/とし/年齢/年は」を加えて書き直している例も多かった。書き換えた文のなかには、「お年」「おいくつ」という敬語を使っている文も2例あり、「歳を教えてください」という動詞のテ形を用いた文や、「年齢は」という漢語に書き換え、述語を省略した文も見られた。

表5 発話文⑥の書き換え

	原文	書き換え
⑥	おいくつですか	何歳／才ですか (33)、歳／としは何才／歳ですか (2)、年齢は何歳ですか (2)、年はいくつですか (1)、お年はいくつですか (1)、年はおいくつですか (1)、としはどれだけです (1)、年ですか (1)、歳を教えてください (1)、年齢は (1)

⑦日本はどうですか。

発話文⑦は、「どう」という疑問詞を含む疑問語疑問文であり、「どうですか」は疑問語疑問文の中でもオープン・クエスチョンと呼ばれる回答の自由度が高い疑問文である。「はい／いいえ」や一言で答えられ、回答が限定されるクローズド・クエスチョンよりも難易度が高い疑問文であるが、44名中19名は下線を引いておらず、非母語話者にとって難しい表現であると認識していない学生が多かった。また、難しいと判断し、線は引いたものの、書き換えなかった者が4名いた。下線箇所は「どう」が1名、「どうですか」が1名、「日本はどうですか」が2名であった。

表6は書き換えを行った21名13例の文を示したものである。最も多かったのは、「日本は楽しいですか」という疑問詞を含まない真偽疑問文のかたちに直し、「はい／いいえ」で答えられるクローズド・クエスチョンに書き換えたものであった。書き換えたもののなかには、「気に入りましたか」という慣用句や、「暮らしやすいですか」「すごしやすいですか」のように動詞のマス形を用いた表現も見られた。また、「日本に住んでみてどうですか」や「日本に来てみてどう思いましたか」のように、動詞のテ形を用いて複文の疑問文に書き換えている例も見られた。さらに、原文にはない「生活」という語を加え、「日本の生活」や「日本での生活」というように、質問の回答範囲を限定した書き換えも見られた。このようなもののなかには、動詞を名詞化した「暮らし」という語を用いて、「日本の暮らしは楽しいですか」のように書き換えている者もいた。

表6 発話文⑦の書き換え

	原文	書き換え
⑦	日本はどうですか	日本は楽しいですか (8)、日本は好きですか (2)、日本は楽しいですか。気に入りましたか (1)、日本は暮らしやすいですか (1)、日本はすごしやすいですか (1)、日本の暮らしは楽しいですか (1)、日本の生活は楽しいですか (1)、日本の生活は慣れましたか (1)、日本での生活には、慣れましたか (1)、日本は良い所ですか (1)、日本の好きなところはありますか (1)、日本に住んでみてどうですか (1)、日本に来てみてどう思いましたか (1)

⑧日本食はどうですか。⑨刺身とか納豆とか。

発話文⑧は、発話文⑦と同様に、「どう」という疑問詞を含む疑問語疑問文であり、回答の自由度が高いオープン・クエスチョンである。また、「日本食」という複合語が含まれており、そ

の「日本食」の例が後続する発話文⑨で挙げられており、語順の変更が起きている。

発話文⑧を書き換えたのは、44名中32名であり、そのうち3名は発話文⑧と合わせて書き換えを行っていた。発話文⑧はオープン・クエスチョンであり、非母語話者にとってはクローズド・クエスチョンより難易度が高い疑問文であるが、下線を引いていない者が11名おり、難しい表現であると認識していない学生もいた。また、難しいと判断し、線は引いたものの、書き換えていない者が1名おり、「どうですか」に下線が引かれていた。

発話文⑧と⑨を合わせて書き換えた3名を除き、発話文⑨の書き換えを行ったのは3名だけであり、残りの38名は下線を引いていなかった。表7は発話文⑧及び⑨の書き換えを示したものである。

表7 発話文⑧⑨の書き換え

	原 文	書 き 換 え
⑧	日本食はどうですか	日本食は好きですか (5)、日本食はおいしいですか (5)、日本の食べもの／物はどうですか (3)、日本食は食べましたか (2)、日本食は食べられますか (2)、日本食は食べますか (1)、日本食は食べますか。おいしいですか (1)、日本食は食べましたか。おいしいですか (1)、日本食は好きですか。食べますか (1)、日本食はお好きですか (1)、日本食は口に合いますか (1)、日本の食べ物は食べましたか (1)、日本の食べ物は美味しいですか (1)、日本の食べ物はどうですか。好きですか (1)、ジャパニーズフードはどうですか (1)、日本の食べ物とか食べたりするのですか (1)、日本に来てから何を食べましたか (1)
⑧⑨	日本食はどうですか 刺身とか納豆とか	日本の食事はおいしいですか (1)、刺身や納豆は食べますか (1)、刺身とか納豆などの日本食はどうですか (1)
⑨	刺身とか納豆とか	お魚とか納豆とか (1)、ローフィッシュとか納豆とか (1)、刺身とか納豆とか食べますか (1)

まず、発話文⑧の書き換えを行った29名17例を見ていくと、最も多かったのは、「日本食は好きですか」「日本食はおいしいですか」のように「どう」を「好き」や「おいしい」に換え、疑問詞を含まない真偽疑問文のかたちに直したものであった。「食べる」という動詞に書き換えて、「食べますか。おいしいですか」「好きですか。食べますか」のように、複数の表現を挙げていた者もいた。このほか、原文の「どうですか」をそのまま用いている例や、「食べられますか」という可能形、「お好きですか」という敬語、「口に合いますか」という慣用句を用いた例も見られた。また、「日本の食べ物とか食べたりするのですか」や「日本に来てから何を食べましたか」のように、動詞のタ形やテ形を用いて、形態や文の構造が複雑な表現に書き換えている者もいた。さらに、29名中20名は、原文の「日本食」を書き換えておらず、このような複合語は難しい語として認識されていない可能性がある。また、書き換えたもののなかには、「日本の食べもの／物」

のほか、「ジャパニーズフード」という英語に訳したカタカナ語も見られた。

次に、発話文⑧と⑨を合わせて書き換えた3名の例を見てみると、「刺身とか納豆とか」という例を削除し、「日本の食事はおいしいですか」と書き換えたもの、「日本食」を削除し、「刺身や納豆は食べますか」と書き換えたもの、語順を入れ替えて、「刺身とか納豆などの日本食はどうですか」と書き換えたものが見られた。

最後に、発話文⑩を書き換えた3名の例を見てみると、「刺身」を「お魚」や「ローフィッシュ」に書き換えたもの、「食べますか」という述語を追加したものが見られたが、「とか」という並列助詞の書き換えは行われていなかった。

(3) 調査結果のまとめ

ここまで、日本人学生がどのような日本語を難しいと捉え、どのように書き換えているのか、下線の有無と書き換え結果について見てきた。難しい日本語に対する認識や書き換えの方法は学生によって異なり、個人差が見られたが、得られた結果をまとめると、図4のように整理することができる。

まず、下線を引かなかった発話文(A)というのは、学生が難しいと認識していないものと言える。このようなものには、敬語や疑問詞を含む文があり、特に、「お仕事」という敬語を含む文や、「どう」という疑問詞を含む文は、下線を引かなかった学生が多かったことから、非母語話者にとって難しい表現や答えにくい質問であることに気づきにくく、非母語話者との会話でも意識しないで使っている可能性が高いのではないかと考えられる。

次に、下線を引いただけで書き換えていない発話文(B)というのは、難しいことは認識していたものの、どのように直せばよいのか、その方法がわからなかったものと言える。特に、発話文④と⑦は、「お仕事」や「どう」という具体的な箇所まで指摘していたことから、学生はこのような敬語や疑問詞の書き換え方に難しさを感じていたのだと思われる。

最後に、学生が下線を引いて書き換えを行っていた発話文(C)は、学生が難しいと認識したうえで、わかりやすいと思う日本語に書き換えたものであるが、その書き換えには適切なものと不適切なものが見られた。1)の書き換えが適切なものには、単語や文のレベルの書き換えのほか、原文にはない語句の補足や選択肢の提示、回答範囲を限定する書き換えが見られた。一方、2)の書き換えが不適切なものには、①語彙に関するもの、②形態に関するもの、③文の構造に関するもの、④疑問文に関するもの、⑤文末表現に関するものが見られた。これらは、学生が原文よりもわかりやすくなると思って書き換えたものであるが、どれも初級前半レベルの非母語話者にとっては難しく、逆にわかりにくい表現になってしまっていたものである。例えば、①の語彙に関するものとして、漢語や動詞を名詞化した語が使われていたが、「出身」「年齢」「働き」「暮らし」はいずれもN2N3(旧2級)レベルの語彙であり、初級前半(N5)レベルの非母語話者には理解できない可能性が高い。2)の書き換えが不適切なものについては、非母語話者にとって何

- A. 難しいと認識していないもの（下線なし）
例・敬語（「どちら」「いらっしゃる」「お仕事」）を含む文
・疑問詞（「どう」）を含む文
- B. 難しいと認識しているが、書き換え方がわからないもの（下線のみ）
例・敬語：「どちら」「いらっしゃる」「お仕事」
・疑問詞：「どう」
- C. 難しいと認識し、書き換えたもの（下線＋書き換え）
- 1) 書き換えが適切なもの
- 例・敬語から普通語への書き換え：「どちら→どこ」「いらっしゃる→来る」
「お仕事→仕事」「おいくつ→何歳」
- ・「のだ」を含まない表現への書き換え：「いらっしゃったんですか→来ましたか」
 - ・疑問語疑問文から真偽疑問文への書き換え：「どうですか→楽しいですか」
 - ・語句の補足：「国」「日本に」
 - ・回答の選択肢の提示：「仕事ですか、勉強ですか」「仕事と勉強どちらで来ましたか」
 - ・回答範囲の限定：「日本→日本の生活」
- 2) 書き換えが不適切なもの
- 例①語彙に関するもの
- ・漢語の使用：「出身」「年齢」
 - ・名詞化表現の使用：「働き」「暮らし」
 - ・複合語の使用：「出身国」「日本食」
 - ・敬語の使用：「いらした」「お年」「お好き」
 - ・あいまいな表現の使用：「～ごろ」「～ぐらい」「～たりする」「～とか」
 - ・カタカナ語の使用：「ジャパニーズフード」「ローフィッシュ」
 - ・慣用句の使用：「気に入る」「口に合う」
- ②形態に関するもの
- ・動詞の活用（テ形、マス形、タ形、可能形）を含む表現の使用：「住んでみて」
「すごしやすい」「食べたりする」「食べられる」
 - ・「のだ」を含む表現の使用：「来たんですか」「いるんですか」
- ③文の構造に関するもの
- ・連体修飾節の使用：「日本に来た理由／目的」
 - ・複文の使用：「～しに」「～ために」「～てみて」
- ④疑問文に関するもの
- ・疑問詞「どう」を含む疑問文の使用：「どうですか」「どう思いましたか」
 - ・疑問詞「なぜ／どうして／なんで」を含む疑問文の使用：「なぜ来たのですか」
- ⑤文末表現に関するもの
- ・普通体の使用：「～の？」
 - ・終助詞「か」の不使用：「～ました？」
 - ・述語の省略：「年齢は」

図4 難しい日本語に対する認識と書き換え結果のまとめ

が難しいのかを正しく認識できていないものや、書き換え方を誤解しているものが多いのではないと思われる。

ここで、日本人学生に対する指導について考えてみると、AとBは学生にとって気づきにくいものや書き換えが難しいものであることから、特に重点的な指導が必要な項目であると言える。また、Cの2)の書き換えが不適切だったものについては、学生が正しく認識していなかったり、誤解している可能性があることから、指導上注意が必要な項目であると言える。次章では、以上の調査結果をもとに、日本人学生に対する「やさしい日本語」の指導について考えてみたい。

VI 「やさしい日本語」の指導方法について

本章では、日本語教育の知識を持たない学生に対する「やさしい日本語」の指導方法について、(1)日本語能力の把握、(2)「やさしい日本語」に関する知識、(3)実践トレーニングの3つの観点から考える。

(1) 日本語能力の把握

まず、わかりやすい日本語で話すためには、相手がどのような人なのか、非母語話者の属性や日本語能力を正しく認識することが重要となる。したがって、どうしたらわかりやすい日本語にできるか説明する前に、相手に関する情報を把握できているか確認しておく必要がある。

例えば、今回の調査に使用した会話文を見てみると、「リュウ」という名前から漢字圏の出身であることや、「おばさん」「べんきょう」という発話から女性、留学生であることなど、非母語話者の属性が読み取れる。こうした相手に関する情報は、情報伝達の方法や会話で取り上げる話題を考えるうえでヒントになるものである。また、II章でも述べたように、非母語話者の発話に注目してみると、質問と回答内容の不一致、言いよどみや聞き返しの多さ、言い直しや助詞の欠如、一文の長さや使われている語彙などから、非母語話者の日本語能力を読み取ることができる。日本語の調整方法について考える前に、このような特徴に気づけているかどうか、非母語話者の話す日本語に意識を向けさせることが重要であろう。

学生には、「劉さんはどのような人か」、「劉さんの日本語能力のレベルはどのくらいだと思うか」、「なぜそう思うのか」といった問いかけをしながら、非母語話者の発話に意識を向けさせ、日本語能力を適切に把握できているかどうか確認していくとよいだろう。

実際の会話では、相手とのやり取りのなかでこれらの情報を読み取り、日本語能力を判断していくことになるが、まずは今回の課題のような非母語話者の日本語を読んだり聞いたりする練習を通して、相手の日本語能力を把握する力を身に付け、非母語話者とのコミュニケーションでは、相手の日本語能力に応じて自身の日本語を調整する必要があることを理解しておくことが重要である。

(2) 「やさしい日本語」に関する知識

次に、「やさしい日本語」に関する知識の指導について考えてみたい。まず、重点的な指導が必要である疑問文と敬語の指導方法について述べる。

Ⅲ章で述べたとおり、質問の仕方にはオープン・クエスチョンとクローズド・クエスチョンがある。「はい／いいえ」で答えられる真偽疑問文や「AかBか」という択一形式で答えられる選択疑問文、「いつ」「どこ」「なに」「だれ」など一言で答えられる疑問語疑問文はクローズド・クエスチョンであり、「どう」「なぜ」など自由に答えられる疑問語疑問文はオープン・クエスチョンである。回答が限定されるクローズド・クエスチョンに比べ、回答の自由度が高いオープン・クエスチョンは難易度が高くなるが、このような疑問文の形式と難易度の関係については、実際に外国語でいろいろな質問に答えてみるとわかりやすいのではないだろうか。自分が外国語で質問されたときに答えやすいのはどの疑問文か、逆に答えにくいのはどの疑問文か考え、疑問文の形式と難易度の関係を図にしてみると、非母語話者に対してもどのような質問の仕方をすればいいのか理解できるだろう。

また、敬語については、「いらっしゃる」という特別な形式の敬語を含む文であっても、難しいと認識していない学生がいたことから、今回の課題では、日本語の難易度よりも初対面の会話であることを優先して書き直さなかった可能性も考えられる。日本語の敬語は、上下・親疎・ウチソトなどの人間関係に配慮した言葉遣いであり、非母語話者にとっては難しい表現であること、初級レベルの人とのコミュニケーションでは、丁寧さよりも理解度を優先し、相手にわかる言葉に換えた方がよいことを説明しておく必要がある。そして、敬語の書き換え方がわからなかった学生に対しては、敬語を使わない相手を想定して練習をするとわかりやすいのではないだろうか。例えば、友だちや家族に対して、「明日はどちらに行きますか」「いついらっしゃいましたか」という質問をするとき、「どちら」「いらっしゃる」という敬語がどのように変わるか意識を向けてみると、敬語を使わない表現を容易に理解することができるだろう。

このように、日本語教育の知識を持たない学生であっても、自分に置き換え、外国語で質問に答えたり、敬語を使わない相手を想定することで、疑問文や敬語の書き換え方を理解することができると思われる。

次に、指導上注意が必要な、書き換えが不適切だったものの指導方法について述べる。図1の「やさしい日本語」のルールは、日本語教育の知識を持っていない学生にとってもわかりやすく、このようなポイントは知識として知っておく必要があるだろう。荒川（2010）は、「相手の日本語力がないということは、使える単語や文の数が限られている」ということだと述べているが、まずはそのことをしっかり理解したうえで、非母語話者にとって難しい単語や文にはどのようなものがあり、またそれをどう直せばやさしくなるのか説明し、「やさしい日本語」に置き換える練習をくり返し行うことが効果的だろう。愛知県が作成した『「やさしい日本語」の手引き』には、漢語・カタカナ語→和語、敬語→普通語、専門用語→日常語、方言→標準語、抽象的な言葉→具

体例を示す、複文→単文といった難しい言葉をやさしい言葉に置き換える練習問題が掲載されている。このような練習問題を通して、「やさしい日本語」の作り方を段階的に身に付けていくことが重要である。そして、語彙や形態、文の構造については、とにかく組み合わせずに、形を変化させずに短くするという意識させるとよいだろう。また、文末表現については、友だち言葉で話した方が伝わりやすいと思っている人もいたことから、日本語教育では丁寧体（ですます体）から教え、普通体（だ体）を学習するのは初級後半になってからであること、疑問文は「～か」という終助詞で終わる形から学習することなど、日本語教育における学習順序についても説明しておく必要があるだろう。

さらに、学生が書き換えたもののなかには、語句を補足する、選択肢を提示する、回答範囲を限定するなど、実際のコミュニケーションにおいて有効と思われる工夫も見られた。今回は個人で課題に取り組んだが、今後はグループで検討することにより、このような方法を共有しながら「やさしい日本語」にはいろいろな方法があることを学んでいけるような指導を考えていくことが重要であろう。

（3）実践的なトレーニング

（1）で述べたように、わかりやすい日本語で話すためには、相手の属性や日本語能力を正しく把握することが重要となる。その日本語が適切かどうか、相手に伝わるかどうかは、相手の属性や日本語能力によって変わるものだからである。今回の課題が日本人学生にとって難しかったのは、大学生生活のなかでほとんど接する機会のない、初級前半レベルの非母語話者を想定して書き換えを行わなければならなかったからだと考えられる。日本人学生が普段接している学部留学生は、N1～N2レベルの日本語能力をもっており、会話のなかでわからない言葉があっても大きな問題になることは少なく、発話の調整を行わなくても通じることが多いのではないかと思われる。今後は、さまざまな背景や日本語能力をもつ非母語話者と交流する機会を設け、実際のコミュニケーションを通して相手に合わせた「やさしい日本語」を身に付けていくことが求められる。

学生は、“こうすれば必ず伝わる”というマニュアルを求めてしまいがちであるが、異なる背景や日本語能力をもつ非母語話者と日本語でコミュニケーションすることで、「やさしい日本語」の正解は一つではないこと、相手に合わせて自分の日本語を調整する必要があることに気づくのではないだろうか。実践的なトレーニングを積み重ねることで、相手に合わせて適切な表現方法を選択できるような力を身に付けていくことが重要である。

授業では、非母語話者との会話を録音し、相手が理解できなかった日本語を抽出して、どのように言い換えればよかったのか考えたり、言い換えによって通じたものや言い換えても通じなかったものを整理して、その原因を考えてみる活動を取り入れるとよいだろう。このような活動を通して、非母語話者にとって難しい日本語や「やさしい日本語」にするための規則を学生自身が見つけていくことも大切なことである。

V おわりに

以上、本稿では、難しい日本語に対する日本人学生の認識と書き換えについて調査し、日本人学生に見られる問題について分析した。また、調査結果をもとに、日本語教育の知識を持たない学生に対する「やさしい日本語」の指導方法について考察した。

今後は、本稿で提示した3つの観点から、「やさしい日本語」によるコミュニケーションの指導を行っていききたい。また、今回は語彙や文法など言語の形式的な面に着目した分析を行ったが、非母語話者が感じる難しさや話しにくさには、話題の選択や相手の反応など、会話の進め方に関するものもある。今後は、今回分析できなかった言語形式以外の面にも着目して日本人学生の調整方法を明らかにしていきたい。さらに、接触経験の有無による調整方法の違いや、指導による調整方法の変化についても分析していきたい。

(こぐれ りつこ・高崎経済大学地域政策学部専任講師)

註

- 1) 日本語能力試験とは、日本語を母語としない人の日本語能力を測定し認定することを目的とし、国内及び海外で実施されている試験である。2009年までは1級(難)～4級(易)の4段階のレベルが設定されていたが、2010年の改定により2級と3級の間のレベルとしてN3が新設され、現在はN1(難)～N5(易)の5段階のレベル設定がなされている。
- 2) 本稿では、旧日本語能力試験の出題基準や一般的な日本語教科書の提出順序をもとに語彙や文法の難易度を判定した。

参考文献

- 愛知県地域振興部国際課多文化共生推進室(2013)『「やさしい日本語」の手引き』
<http://www.pref.aichi.jp/kokusai/easyjapanese/tebiki.pdf> (2018年7月3日閲覧)
- 荒川洋平(2010)『とりあえず日本語でもしも…あなたが外国人と「日本語で話す」としたら』スリーエーネットワーク
- 庵功雄(2013)『「やさしい日本語」とは何か』庵功雄・イヨンスク・森篤嗣(編)『「やさしい日本語」は何を目指すか 多文化共生社会を実現するために』ココ出版
- (2015)『「やさしい日本語」研究が日本語母語話者にとって持つ意義—「やさしい日本語」は外国人のためだけのものではない—』『一橋大学国際教育センター紀要』6 pp.3-15
- 庵功雄・イヨンスク・森篤嗣(編)(2013)『「やさしい日本語」は何を目指すか 多文化共生社会を実現するために』ココ出版
- 庵功雄・高梨信乃・中西久美子・山田敏弘(2000)『初級を教える人のための日本語文法ハンドブック』スリーエーネットワーク
- 伊藤(横山)美紀・高橋圭介・伊藤恵・木塚あゆみ(2017)『観光客向け展示物のやさしい日本語への書き換えに関する考察』『人文論究』86 pp.1-7
- 岩田一成(2010)『言語サービスにおける英語志向—「生活のための日本語:全国調査」結果と広島事例から—』『社会言語科学』13(1) pp.81-94
- (2014)『看護師国家試験対策と「やさしい日本語」』『日本語教育』158号 pp.36-48
- 世良時子・根本愛子(2016)『看護を学ぶ日本語母語話者への「やさしい日本語」教育の試み』『日本語教育方法研究会誌』22-3 pp.10-11
- 西尾広美(2016)『幼稚園におけるやさしい日本語』を学部授業へ導入する試み—授業後のフィードバックから見る大学生の意識—』『異文化間教育』44号 pp.129-143
- 野田尚史・森口稔(2004)『日本語を話すトレーニング』ひつじ書房
- 弘前大学人文学部社会言語学研究室(2013)『〈増補版〉「やさしい日本語」作成のためのガイドライン』
<http://human.cc.hirosaki-u.ac.jp/kokugo/ej-gaidorain.pdf> (2018年7月1日閲覧)
- 弘前大学人文学部社会言語学研究室 減災のための「やさしい日本語」研究会(2013)『〈増補版〉災害が起こったときに外国人を助けるためのマニュアル』<http://human.cc.hirosaki-u.ac.jp/kokugo/zouhomanual-top.html> (2018年7月1日閲覧)
- 法務省(2018)『【平成29年末】確定値公表資料』<http://www.moj.go.jp/content/001256897.pdf> (2018年7月1日閲覧)
- 柳田直美(2017)『日本人学生を対象とした多文化共生対応スキル養成プログラムの実践—「やさしい日本語」を用いた多文化共生対応のための言語スキルの養成—』『2017年度異文化間教育学会第38回大会発表抄録』pp.198-199

「やさしい日本語」の指導に向けた一考察

参考サイト

NHK「NEWS WEB EASY やさしい日本語で書いたニュース」

<https://www3.nhk.or.jp/news/easy/>（2018年7月10日閲覧）