

## 日本語学習者の読点の使用についての理解： 論文読解プロセスの縦断的調査より

桑原 陽子

### 要 旨

本研究では、同一の日本語学習者1名を対象に2015年11月から2019年8月まで実施した論文読解過程の調査のデータから、英語を母語とする非漢字系日本語学習者が論文を読む過程で読点をどのようにとらえて読む手がかりにしているかについて考察する。学習者が読点についてコメントした発話を分析した結果、論文を読む力が伸びるにしがたって読点が意識されるようになること、読点使用の規則を理解したいと考えていることがわかった。また、連用節の境界を示す読点は理解しやすく有効な読む手がかりとなりやすい反面、読点が係り受けを明確にする役割を果たしていることは認識されていないことが示唆された。係り受けが複雑な構文を正しく把握するために、係り受けを明確にするために読点が使われることを知る必要がある。

キーワード：論文読解、読点、非漢字系学習者

### 1. 目的

本研究では、英語を母語とする非漢字系日本語学習者が、論文を読む過程で読点（comma）をどのようにとらえて読む手がかりにしているかについて考察する。

筆者は、非漢字系中級日本語学習者1名を対象に、学術論文を読む過程を3年以上にわたって調査している（cf. 桑原, 2019; 桑原, 2020）。桑原（2020）では、日本語を読む力が伸びるにしたがって、学習者は文の構造を分析的にとらえようとするようになり、論文を読みながらどこで文を区切れればよいかについて言及するようになったことがわかった。文の切れ目に関するそれらのコメントを見ると、文の構造を把握するために、文がどこで切れるかを読点との関わりから考えようとしていることがうかがえる。

たとえば、(1)を読んでいるときに、「一人一人が主体となって」のあとには読点があるのではないか」というコメントがあった。

(1) 子どもたち一人一人が主体となって探究活動をすすめていくためには、テーマ決定までの過程が重要となってくる。（桑原, 2020 p.192）

この学習者は「子どもたち一人一人が主体となって」が1つのまとまりで、「主体となって」のあとで文が切れると考えている。そのため、本来なら、あるいは学習者の母語である英語の場合なら、そ

のような切れ目には読点があると考えている。

文の切れ目だと思ふところに読点がないことに対して疑問を持つのは、日本語の読点の使い方の規則がわからないことによる。実際、文の構造と読点との関わりを意識したこのようなコメントが増えるにしたがって、読点の使い方の規則がわからないといったコメントが見られるようになった。

読点の使い方には一定の規則がなく (cf. 佐藤, 2000; 石黒, 2009; 村田・大野・松原, 2012)、日本語学習者に対する読点の打ち方の指導方針は整っていない。論文を書くことを学ぶ日本語教科書には、読点の打ち方を解説しているものがある (e.g., 『小論文への12のステップ』)。しかし、それは論文を書くには役に立つが、論文を読むときに読点を手がかりにするという視点で作られていない。日本語学習者が読点をどのようにとらえて文を読んでいるかを調査した研究はなく、読点を手がかりに文の構造を把握するような指導はほとんど行われていない。

学習者は、読点がどのような場合に使われるのかを経験的に知るしかなく、自分なりの曖昧なルールを持っているだけなのが現状であろう。そのため、読点の位置が文の構造を把握するための決め手にはなっていないと推測される。そうであるからこそ (1) を読んだとき、「主体となって」のあとに読点がないことによって、「読点がないからここで文を区切るべきではない」と判断することにはならないであろう。

本研究では、論文を読む過程で学習者が読点をどのようにとらえているかの一端を明らかにしたい。学習者には、桑原 (2019, 2000) と同様に論文を読みながら考えたことを話してもらい、その中で読点に言及したコメントについて、読点が打たれている文の構造との関わりから考察する。

## 2. 日本語の読点の使用

日本語の読点の使い方には一定の規則がなく、書き手がそれぞれに工夫して読点を打っているのが現状である。佐藤 (2000) は、読点の用い方の代表的な案を整理し、読点のあり方を語句レベルの問題と文レベルの問題に分けて、それぞれの規則の整理を試みている。

語句レベルの読点とは (2) のようなもので、文レベルの読点は (3) のようなものである。a から i. のそれぞれの例は佐藤 (2000) からの引用である。

### (2) 語句レベルの読点

- a. 主題を示す  
例：私の家は、駅から遠い町はずれにある。
- b. 語句の並列  
例：社会的、歴史的考察
- c. 語句を隔てて修飾するとき  
例：大きな、めがねをかけた男
- d. 感動詞、呼びかけ、返事のあと  
例：はい、そうです。

(3) 文レベルの読点

- e. 文の中止を示す  
例：花は咲き、鳥は歌う。ぼくは町に出て、映画を見た。
- f. 限定・条件を表す  
例：風が強いので、ぼくは窓を閉めた。
- g. 文頭の副詞・接続詞のあと  
例：そのとき、彼が姿を現した。
- h. 倒置文  
例：なんだ、このざまは。
- i. 引用を示す  
例：「野球をしよう」と、兄は言った。

また、村田他（2012）は、読点の用法を（4）の9種類に分類している。

- (4) j. 節間に打たれる読点
- k. 係り受け関係を明確にする読点
- l. 難読・誤読を避ける読点
- m. 主題を示す読点
- n. 先頭の接続詞・副詞の後に打たれる読点
- o. 並列する単語・句の間に打たれる読点
- p. 時間を表わす副詞の後に打たれる読点
- q. 直前の語句を強調するための読点
- r. その他

この中で、「j. 節間に打たれる読点」とは、（5）や（6）のようなものである。

(5) 国連による対イラク制裁解除に向け、関係の深い仏に一層の協力を求めるのが狙いとみられる。(村田他, 2012)

(6) 八泊十日とちょっと長めだったのですが、お金を頑張って溜めて行きました。  
(丸山・高梨・内元 (2006) をもとに作成)

(5) の読点は「国連による対イラク制裁解除に向け」という連用節の境界を示している。連用節の境界を示す読点は、佐藤（2000）の「e. 文の中止を示す」にあたる。(6) の読点は「並列節ガ」の境界を示すもので、佐藤（2000）の「f. 限定・条件を表す」にあたる。

村田他（2012）によれば、(5) のように連用節の境界に読点が挿入される率は82.91%と高く、(6) の「並列節ガ」は93.66%でさらに高い。石黒（2009）でも、連用中止法、接続助詞「が」のあとに

は読点が打たれやすいことが指摘されている。村田他（2012）によると、このほかに読点の挿入率が80%を超えるのは、並列節デ（83.44%）、条件節ト（81.66%）であることが明らかになっている。このように特定の節のあとに読点が挿入されやすいといった傾向がわかることは、読点使用の指針を示す手がかりになるはずである。

また、「k. 係り受け関係を明確にする読点」とは、(7) や (8) の下線部分のようなものである。

(7) 例年、大混雑する大阪市住吉区の住吉大社では、三十一日午後十時の開門と同時に、待ち構えていた初もうで客が繰り出し、境内は人波で埋まった。(村田他, 2012 図1より)

(8) 九三、九四年も、総数がやや減少したとはいえ、同じ傾向が続く。(村田他, 2012)

(7) の「開門と同時に」は「繰り出し」に係り、隣接する「待ち構えていた」には係らない。この係り受けの関係を明確にするために「同時に」のすぐあとに読点が挿入されている。(8) の「九三、九四年も」は「減少した」よりも遠い「続く」に係っているため、その係り受けの関係を明確にするために読点が挿入されている。このような読点の役割は、石黒（2009）では「かかりうけ明示の読点」とされている。

本研究ではこのような読点使用の分類や傾向をふまえて、読点に関する学習者のコメントを考察する。

### 3. 調査方法

本研究の調査対象者は、桑原（2019）、桑原（2020）と同じで、日本の大学院で教育を研究する（調査当時）非漢字系中級学習者1名である。本論文でもこの調査協力者を「学習者A」とする。学習者Aの母語は英語である。

調査は、2015年11月から2019年8月までの約3年9か月の間に計16回実施した。調査を開始した2015年11月には、学習者Aは所属大学内の日本語の中級クラスで『みんなの日本語中級I』を学習中であった。2016年3月以降、日本語の授業を受ける機会がなかったが、2018年4月に学内の日本語の試験で中上級相当と判定されている。また、調査期間中、語彙や漢字の知識が確実に増え、論文を読む速度が格段に速くなったことが観察されている（桑原, 2019; 桑原, 2020）。

調査で読んだ論文は次の3本である。各論文のページは学習者Aが読んだ部分を示している。

(9) 牧田秀昭（2009）「北陸本線に列車を走らせよう」福井大学教育地域科学部附属中学校研究会 著『授業のプロセスとデザイン 数学・理科・技術編』pp.25-31.

(10) 榊原有紀・遠藤光彦・吉田千春（2010）「学年プロジェクト」『研究紀要第38号 学びを拓く <探究するコミュニティ>（3年次）～学びの必然性を問う～』（福井大学教育地域科学部附属中学校）pp.227-234.

(11) 松木健一（2004）「ロングスパンの学習活動を支える物語としての記録」福井大学教育地域科学部附属中学校研究会著『中学校を創る 探究するコミュニティへ』pp.187-192

第1回調査（2015年11月）から第3回調査（2017年2月）までは（9）を読み、第4回調査（2017年7月）から第9回調査（2018年1月）までは（10）を読んだ。第10回調査（2018年2月）から第16回調査（2019年8月）までは（11）を読んだ。

桑原（2019）、桑原（2020）と同様に、学習者には論文を普段通りの方法で読みながら考えていることを英語で話してもらい、その様子を録画した。調査には英語と日本語の通訳者1名が参加している。

## 4. 結果と考察

### 4.1. 全体的な傾向

3年9ヶ月の調査の間で、学習者が読点について言及した回数は20回であった。それらすべてを分析対象とする。

読点についてのコメントがあった時期と回数を、（9）から（11）の各論文を読んでいた時期ごとに（12）にまとめる。

（12）第1回調査から第3回調査まで（1年4か月）	合計1回
第4回調査から第9回調査まで（7か月）	合計6回
第10回調査から第16回調査まで（1年7か月）	合計13回

第1回調査から第9回調査までの約2年間で読点についてコメントしたのは合計7回で、第10回調査以降の1年7ヶ月では合計13回である。後半のほうが読点に対するコメントが多くなっている。

コメントの内容を見ると、読点が打たれているところに対しては11回、読点が打たれていないところに対しては5回である。特定の読点に対するコメントではなく、「読点をいつ使うかわからない」といった読点使用全般については4回であった。

読点使用全般についてのコメントが見られるのは、第11回調査、第13回調査、第15回調査である。また、特定の読点について「なぜここに読点があるのか」といった疑問が出るのは、第8回調査以降である。読点の使用に対する疑問は、調査の後半になって見られるようになったと言える。

このように、読点についてのコメントが出現する時期とコメントの内容からは、調査が後半になるにつれて、学習者Aの中で読点が意識されるようになってきたことがうかがえる。

次節からは、学習者Aのコメントを引用しながら、読む手がかりとして読点がどのように利用されているかを考察する。引用するコメントは、調査中に学習者Aが英語で話したものを筆者が日本語に翻訳し、必要に応じて要約したものである。学習者が日本語で話した部分は「 」で示す。また、何回目の調査で得られたコメントかを（ ）内に示す。

### 4.2. 読点打たれているところに対するコメント

文中で使われている読点に対するコメントからは、学習者Aが読点を手がかりにして文の構造をと

らえようとしていることがうかがえる。ここでは、特に連用節の境界を示す読点と係り受け関係を明確にするための読点（村田他，2012）をどのようにとらえているかを中心に述べる。

次の（14）は（13）に対する学習者Aの解釈で、（13）の「導いていく」の主語は何かという筆者の問いに対して答えたものである。

（13）そして、教師に教科や教室の壁を越えた協働性と同僚性をもたらし、学校全体を『探求するコミュニティ』へと導いていく。

（14）「導く」のは学年プロジェクト。その理由は、「もたらし」のあとに読点があって「し」がある。だから最初の文と2番目の文の主語は同じ。 （第4回調査）

下線部分「もたらし、」の読点は連用節の境界を示すもので、ここで文が2つに区切られる。「もたらし」と「導いていく」の主語は、どちらも（13）の前の文中にある「プロジェクト型の学習は」である。学習者Aはそのことを正しく理解しており、その手がかりの1つが「もたらし、」の読点であることがわかる。

次の（16）は（15）を読んでいるときに話したことである。下線①「サイクル化し、」の読点は連用節の境界を示す。下線②の読点は係り受け関係を明確にする読点である。「によって、」は隣接する「獲得を目指した」には係らず、文末の「見られるようになる」に係る。下線②の読点はそのことをはっきり示すためのものである。

（15）このような学習活動が①サイクル化し、繰り返されながらロングスパンで展開すること②によって、知識と行動の獲得を目指した授業では見られなかった「協力し合う」「辛抱強く取り組む」「探究する」「共感できる」姿が見られるようになる。

（16）「によって」・・・ by, by, by。③どうして「によって」のあとに読点があるのか。「このような学習活動がサイクル化し」が1つのパート。④「し、」があるからまずは「サイクル化し」までが1つの考え。次は別の考え。

⑤「によって」までが節になっている。だから読点がある。「サイクル化し」までが1つで、「繰り返されながら」からは別のものだと思ったが、そうじゃない。なぜなら「によって」があるから。 （第11回調査）

まず、学習者Aにとって文の切れ目を示す強い手がかりとなったのは、下線①「サイクル化し、」の連用節の境界を示す読点である。下線④によると「し、」に注目して文を区切っており、この解釈は正しい。

ただし、「サイクル化し」で文を区切ることが正しいのは、下線②「によって、」までの従属節の中でのことであり、（15）全体では「によって、」までを1つの節ととらえる必要がある。下線①の読点が従属節中に使われていることが、かえって文の構造の理解を難しくしていると言えるだろう。

実際、学習者Aは最初（15）の文全体の構造がつかめなかった。下線③の「どうして読点があるの

か」という疑問にそれが表れている。「によって」は英語の“by”にあたる。「によって」のあとにそれを受ける述語が後続せず、読点によって文が区切られているので、文が中途半端に切れてしまったように思えたのだろう。

しかし、下線⑤では、「サイクル化し」と「展開する」の2つの述語を「によって」が受けて節を作っている、と解釈し直している。このあと、最終的に学習者Aは「によって」が文末の「見られるようになる」に係ると考え、(15)の意味をほぼ正しく理解できた。

(16)のあとに下線③に関して、「によって」のあとに読点がある理由をどう考えているか質問したところ、「よくわからないので、あくまでも1つの考えだが」と前置きした上で、(17)のように答えている。

(17)「によって」の前までで文がすでに長いから読点が必要なのではないか。

このコメントを見る限り、係り受け関係を明確にするという読点の機能は、まったく意識されていないことがうかがえる。文の長さに読点を打つ基準を求める考え方は、石黒(2009)で「長さ派」と呼ばれている。たとえば「文が長いので、息つきに用いた」(p.5)、「あまり多くうちすぎないようにした」(p.6)といったもので、かなり感覚的な基準と言える。(17)のコメントは、こうした考え方につながるものであろう。

次の(19)は(18)を読んでいるときに学習者Aが話したことである。(18)の2つの読点を文の構造にどう結びつけばいいか、試行錯誤している様子がうかがえる。

(18) 学習活動が生まれる背景やそれまでの子どもたちの様々な経験や思い、そして活動の段取りや展開が、子どもたちの発言や表現を生かして物語れることが必要である。

(19)「学習活動が」でストップ、①「思い」の後ろで読点、ここに「そして」があるので、「学習活動が」から「思い」までは1つの文で、「そして」以降がもう1つの文。ここに「展開が」があるから。でも、②「展開が」のあとに読点がある。どうしてここに読点があるのかわからない。(中略)「学習活動が」から「そして」の前までだけでは意味をなさない。だから「学習活動」から「展開が」までは1つのフレーズだと思う。ただ数え上げている。(第13回調査)

学習者Aは最初、(18)が「学習活動が」から「思い」までと、「そして」以降の2つに分かれると考えた。それは、下線①で話しているように「思い」のあとに読点があり、そのあとに接続詞「そして」があるからである。しかし、1つのまとまりだと考えた「そして」以降の文が「展開が」のあとで読点によって区切られていることが理解できず、それが下線②の「どうしてここに読点があるのかわからない」につながる。

その後、その解釈を修正し、「学習活動が」から「展開が」までが1つのまとまりだと正しく文の構造をつかんでいる。(18)の「思い」のあとの読点は、佐藤(2000)の「b. 語句の並列」、村田他(2012)の「o. 並列する単語・句の間に打たれる読点」にあたる。学習者Aはそれを正しく理解して、

「学習活動が」から「展開が」までを「ただ数え上げている」とコメントしている。

しかし(19)のあと、(20)のようにも話している。

(20)よく分からないのは、「学習活動」から「展開が」までが「物語れる」に係るか、すぐあとの「子供たちの発言や表現を生かして」に係るか。

「展開が」は「物語れる」に係る。述語が可能動詞「物語れる」であるために、「展開を」ではなく「展開が」のように助詞が「が」になっている。このことが係り受けの理解を難しくしているのであろう。学習者Aに確認したところ、「物語れる」が可能動詞であることは理解していたが、それに対応して「展開」のあとの助詞が「が」になっていることは理解できていなかった。

しかし、もしも「展開が」が隣接する「子供たちの発言や表現を生かして」に係るのなら、おそらく「展開が」のあとに読点は打たれない。また、その場合は「生かして」のあとに読点が打たれるかもしれない。そのように考えると、「展開が」のあとの読点は係り受け関係を明確にする役割があるが、そのことを学習者Aは気づいていない。

このように、(17)と(20)のコメントは、係り受け関係を明確にするために読点が使われることについて、学習者Aが認識していないことを示唆する。それに対して、(13)の「もたらし、」や(15)の「サイクル化し、」を学習者Aがどのように解釈したかを見ると、連用節の境界を示す読点は、読むための正しい手がかりになりやすいことがうかがえる。

#### 4.3. 読点が打たれていないところに対するコメント

読点が打たれていないところに対する5回のコメントのうち4回は、いずれも文の切れ目だと考えたところに読点がなく、「ここに読点があるはず」と話したものである。そのような切れ目の解釈は、4回のうち2回は正しいもので、2回は誤ったものであった。

正しい解釈の例には、(21)に対する(22)がある。(21)は論文の節の見出しで、「暗黙裡に」から下線部分「脱却し」までと「ロングスパンの」から「つくる」までの2つに分かれる。(22)ではそれが正しく理解されているのがわかる。

(21)暗黙裡に形成された教師の学力観から脱却しロングスパンの活動をつくる

(22)「脱却し」のあとに読点があるはずなので、これは2つのフレーズだ。後ろはロングスパンの活動を作る話。そういう風に考えたほうがわかりやすい。英語ならそういう場合はコンマを使う。  
(第10回調査)

次の(23)に対する(24)も正しく解釈できた例である。

(23)書き手はある仮説的な読みから事実と事実をつなげてみ、そのことが次の転換につながるかを検討し、つながらない場合は別の仮説的な読みを試み別の事実を選択する。



(24)「試み」のあとに読点がたぶんあると思う。

(第14回調査)

(23)の「別の仮説的な読みを試み」と「別の事実を選択する」の間に文の切れ目があるという解釈は間違っていない。学習者Aは(23)の意味を正しく理解できていた。

(22)も(24)も、もしそこに読点が打たれば、どちらも連用節の境界を示す読点である。このことから、連用節で文が区切られることは学習者Aにとって比較的理解しやすいものであると推測される。

それに対して、切れ目の解釈を誤った例には、たとえば(25)に対する(26)がある。

(25)子どもたち一人一人が主体となって探究活動をすすめていくためには、テーマ決定までの過程が重要となってくる。

(26)「なって」のあとには読点があるのでは？

(第4回調査)

「子どもたち一人一人が」から「すすめていくためには」までは従属節である。下線部分「なって」は隣接する節の「探究活動をすすめていく」に係り、従属節中で係り受けが完結する。その構造をはっきりさせるために、「なって」のあとに読点は打たれない。

(26)のコメントは、「なって」が「すすめていく」に係る構造が理解できず、「なって」のあとで文が切れると考えたことによるものであろう。学習者Aは最後まで(25)を正しく理解することができなかった。

なお、「なって」で文が区切られると解釈した原因には、連用中止法とテ形接続の違いが認識されていなかった可能性が考えられる。連用中止法が書き言葉的でテ形接続が話し言葉的といった文体の違いが強調されがちだが、佐藤(2000)は連用中止で文が切れている場合はテ形接続などと比べてその切れ具合が強いことを指摘している。それを裏付けるように、村田他(2012)は、連用節の境界に読点が挿入される率は82.91%であるのに対しテ節は24.21%で大きな差があることを示している。もし学習者Aがこのような文の句切れに関わる違いを認識しており、たとえば「論文中のテ形接続は文を区切る強さがそれほど大きくないので、テ形のあとに読点がなければそこで文は区切れないと解釈すべき」といった知識があれば、(26)のような誤った解釈はなかったかもしれない。この点については、今後あらためて検討したい。

このほか、辞書をひく際に読点に注目した事例がある。次の(27)に対する(28)である。(28)は、下線部分「に沿って」の意味を辞書で調べているときに話したことである。

(27)そうやって、書き残された事実は、今度は時間経過に沿って物語られることによって

(28)『ウィズダム和英辞典』の例文「道路は線路に沿って走っている」を見て]

読点がない。

(第14回調査)

学習者Aは、まず「に沿って」をGoogle translationで調べ、その訳語が“along”であると確認した。

辞書で「沿う」を調べたところ、最初に出てくる意味も“along”で、(28)の「道路は線路に沿って走っている」は、そこに掲載されていた例文である。「読点がない」という発話は、例文の「沿って」のあとに、(27)と同様に読点がないことを確認したものである。このことを確認したあとで、学習者Aは(27)の「に沿って」の意味が“along”であることに納得した。

(28)のコメントからは、意味や用法が同じであれば、読点の使い方も同じであると考えていることがうかがえる。

#### 4.4. 読点の使用全般に対するコメント

特定の読点に対するコメントではなく、読点の使用全般に関しては次のようなコメントがあった。

(29) 読点はいつ使うかわからない。 (第11回調査)

(30) 日本人に読み方を教えてもらう時に、「いつ読点を使うかは教えられない」と言われる。

(第11回調査)

(31) 英語ならコンマの使い方は決まっている。節や、ある特定の表現など。並列のときにも使う。

日本語では並列のときに必ずしも読点を使うわけではないが、それは助詞の「や」があるからではないか。

(第13回調査)

(32) 接続詞のあとには読点がある。でも、日本語でいつ読点をつけるのかはミステリーだ。指針はないのか？

(第15回調査)

すべてのコメントに共通しているのは、読点使用の規則がわからないということである。(30)は、周りの日本語母語話者に日本語を習った経験について話したものである。読点の使い方の規則は曖昧であり、日本語母語話者も実はよくわかっていないという認識がうかがえる。(31)では、英語のコンマの使い方と比較しながら、日本語の読点使用の曖昧さについて言及している。

(32)は、「接続詞のあとには読点がある」という自分なりの規則を持っていることを示している。接続詞のあとの読点は、佐藤(2000)でも村田他(2012)でも挙げられており、村田他(2012)によれば文頭の接続詞のあとに読点が挿入される確率は70%以上である。したがって、学習者Aの観察は正しいと言えるだろう。読点使用の規則について具体的に話したコメントには、他に(33)があった。

(33) 「が」のあとに読点があるから、「ですが」の意味。 (第14回調査)

助詞「が」のあとの読点について、並列節ガの境界を示していると話したものである。このコメントは、学習者Aが「並列節ガの境界には読点がある」と考えていることを示している。実際、並列節ガの境界には高い確率で読点が入るので(村田他, 2012; 石黒, 2009)、このように規則化することはたやすかったと推測できる。

## 5. まとめ

学習者の読点に対するコメントの数の変化からは、読む力が伸びるにしたがって読点が意識されるようになることがわかる。桑原（2020）で示されたように、文の構造に目が向けられるようになると文をどこで区切るのかが強く意識されるようになる。その結果、読点に注意が向くようになるのであろう。

また、読点の使い方がわからないとしながらも、経験を通して自分なりの読点使用の規則を持っていることも明らかになった。「接続詞のあとには読点が打たれる」「「～（です）が」のあとには読点が打たれる」といった規則である。これら2つの規則については、学習者自身が適切な規則を獲得したと言えるだろう。

読む手がかりとしては、連用節の境界を示す読点が比較的理解しやすく、正しく文を区切るための手がかりになっていることがわかった。これは、連用節の境界自体が学習者にとって把握しやすいとも言えるだろう。(22) や (24) のように読点がないところに対して文の区切りがあることを指摘できることから、そのことがわかる。

それに対して、読むための重要な手がかりとなる係り受け関係を明確にする読点の役割は、学習者に認識されていない可能性が示唆された。係り受け関係を明確にする読点が必要とされるのは、隣接する節ではなく距離のある述語に係るといったような、係り受けに距離がある場合である。誤読を防ぐためにわざわざ読点が使われるので、そのような読点の役割を知らなければ文の構造を正しく把握することは難しい。

野田・花田・藤原（2017）は、上級日本語学習者が学術論文を読む際の読み誤りには、語の意味理解に関する読み誤りに次いで文の構造のとらえ方に関する読み誤りが多く、修飾構造つまり係り受けの把握が難しいことを指摘している。文の構造を正しく読みとるための学習を行う際に、係り受けを明確にする読点の役割について学習者に情報提供すれば、読点の役割の意識化と文の構造の読みとりとを関連づけることが可能になるだろう。

## 引用教材

スリーエーネットワーク（2008）『みんなの日本語中級Ⅰ』スリーエーネットワーク

友松悦子（2008）『小論文への12のステップ』スリーエーネットワーク

## 引用文献

石黒圭（2009）『よくわかる文章表現の技術【新板】』明治書院

桑原陽子（2019）「非漢字系中級学習者の論文読解における辞書使用のありかたの変化—教育実践論文の読解プロセスの事例報告—」『国際教育交流研究』3, 1-14.

桑原陽子（2020）「日本語学習者の読解過程の縦断的研究」野田尚史編『日本語学習者の読解過程』pp.183-201. ココ出版

佐藤政光（2000）「日本語の読点について—規則の再検討—」『明治大学教養論集』331, 1-18.

野田尚史・花田敦子・藤原未雪（2017）「上級日本語学習者は学術論文をどのように読み誤るか—中

国語を母語とする大学院生の調査から一」『日本語教育』167, 15-30.

丸山岳彦、高梨克也、内元清貴（2006）「第5章 節単位情報」『日本語話し言葉コーパスの構築法』、  
国立国語研究所報告書124, pp.255-322. 国立国語研究所.

村田匡輝・大野誠寛・松原茂樹（2012）「読点の用法的分類に基づく日本語テキストへの自動読点挿入」『電気情報通信学会論文誌』D Vol. J95-D No.9, 1783-1793.

A Japanese language learner's understanding in the usage of the comma in Japanese: Longitudinal research regarding reading comprehension of academic papers

Yoko KUWABARA

This study will describe a Japanese learner's understanding of the Japanese comma's usage from longitudinal research data regarding reading comprehension of academic papers. Analyzed data were about one learner's reading processes from December 2015 to August 2019. Analysis of the data regarding the learner's comments about comma usage showed that the learner shifted their focus to the comma due to their improving reading proficiency and thus became curious about its usage. The data indicated that the Japanese comma, which shows the clause boundary of a continuous clause, would be easy to understand and could be useful reading comprehension clues for learners. However, it also indicated that the learner could not recognize that the comma clarifies dependency relations. To grasp complicated dependency relations, the learner needs to know those kinds of role of commas.

keywords: reading comprehension of academic papers, Japanese comma, Japanese learners from non-kanji culture

