

読解におけるフォーマルスキーマの活性化を通じた 異文化コミュニケーション能力の養成 —学習者の Multi-competence を活用して—

田崎 敦子

1. はじめに

近年、日本語が第二言語としてだけでなく、第三言語(あるいは第四、第五言語)として学ばれることが増えているという(長友 2004)。これは、母語以外の言語能力を有する日本語学習者が増加していることを意味する。Cook (1999, 2002) は、一言語話者より多くのチャンネルが使用可能な第二言語学習者を“multi-competence”を有する者と捉えている。第二言語能力は、その高さに関わらず、第一言語と相互に作用して、一言語話者にはない付加価値的な能力を創造するという。この考えにもとづけば、日本語学習者が母語以外の言語能力を持っている場合、より多様な付加価値を生み出すことができ、それを活かした授業を展開することが可能となるはずである。しかし、そのためには、学習者の能力やニーズを十分考慮し、彼らの特徴に合った教育内容を検討しなければならない。筆者は、こうした状況を踏まえ、上級レベルの学習者を対象とした読解の授業において、学習者の英語と母語の能力を活用することで、読解力だけでなく、異文化コミュニケーション能力の養成も試みた。本稿では、その活動内容及び成果と課題を述べる。

2. 短期留学プログラムの留学生の特徴とニーズ

今回対象とする学習者は、大学の短期留学プログラム(1年間の交換留学プログラム)に在籍する学部留学生である。彼らは、母国で日本語学習経験があり、来日時の日本語は上級レベルに達していた。出身国は、中国2名、ルーマニア、チェコ、ポーランド、フランス各1名の計6名である。短期留学プログラムで学ぶ彼らには、以下のような特徴がある。

- (1) 留学期間は1年で、その後母国の大学に戻る。
- (2) 母国の大学では、上級レベルの日本語クラスが用意されているとは限らない。

- (3) 短期留学プログラムでは、日本語クラス以外の講義を英語で受けるため、比較的高い英語能力を有している。また、日常的に英語を使用しているため、英語が身近な言語となっている。

上記のような特徴を持つ学習者は、1年という限られた留学期間に日本語能力だけでなく日本社会、日本文化への理解を深めることや、帰国後一人でも日本語学習を継続できる能力を身につけることが求められる。

また、彼らは、日本語、母語、英語という少なくとも三言語の能力を備えている。筆者は、こうした multi-competence を活用し、前述した学習者のニーズに対応するために、読解授業の教材として社説を使用した。以下、授業の詳細を述べる。

3. 社説を用いた読解授業の目的と活動内容

3.1 社説を教材とする利点

一般に社説には、以下のような特徴がある。

- (1) 時事問題を焦点化
- (2) 時事問題について執筆者の意見や考えを表明するという文章の目的が明確で、必ず主張文が存在し、その出現位置を見ることで文章上の主張の方法を把握することが可能
- (3) 事実文と意見文の区別が明確
- (4) ほとんどの国に存在し、容易に入手可能

このような特徴がある社説は、以下の点で本稿で対象とする学習者のニーズに対応できる教材だと考えた。

- (1) 新聞の社説という生教材の読解を通して時事問題について理解を深めることができる。
- (2) 高度な読解力を持つ学習者は、ボトム・アップ、トップ・ダウンの両方の処理をしているというが(近松 2003)、社説でタイムリーなト

ピックに関する語彙が使用されていることや、事実文、意見文の相違が明確であることは、ボトム・アップ的アプローチ（関連語彙の理解、及び事実文、意見文を表現形式から理解）に、学習者が背景知識を得やすい時事問題を扱っている点は、トップダウン的アプローチ（社説のトピックの背景知識からの推論）に適しており、両面からの処理を通して、より高度な読解活動が可能となる。

- (3) 主張文の出現位置をもとに、社説の文章構造が理解できれば、日本語の論説文の読解にフォーマルスキーマを活用することができる。
- (4) 事実文、意見文の分類を通して文構造を分析できる能力を身につけることができれば、帰国後の独学の助けとなる。
- (5) 日本語の社説と、英語、母語で書かれた社説との比較を通し、主張文の出現位置や文章構造の相違を理解することで、文章上の異文化コミュニケーション能力を養うことができる。

(5)の言語間の社説の比較に関しては、英語の社説のみを授業で取り上げた。母語の社説については、本授業で習得した能力を活かし、独自で分析することを促した。

3.2 授業の目的

本授業では、社説の内容理解、文章構造の分析を通した論説文読解のためのフォーマルスキーマの形成、及び日英の論説文の文章構造の相違の理解を大きな目的とし、以下のような活動を行った。

3.3 活動内容

社説を使用した活動は、韓日の社説の対照研究を通して、それぞれの社説の主張のストラテジーの特徴を示した李(2008)の知見をもとにデザインした。筆者の授業では、特に李が示した日本語の社説の「見出しの形式」、「事実文と意見文の分類」、「主張文の出現位置」に関する分析結果を参考にした。

トピックは、国内外の問題に対して日本の新聞が示す主張を見るために、朝日新聞の社説から「ミャンマー被災 人道援助に国を開け」(2008年5月8日)、「成田空港 30年 羽田との一体運営でこそ」(2008年5月22日)、「五輪招致 東京の個性をもつと」(2008年6月8日)の3つを取り上げた。授業は、各トピックの社説について以下の順序で進めた。

3.3.1 語彙の理解

社説のコピーは事前に配布し、学習者が語彙の意

味や社説の内容を理解しているという前提で授業を始めた。コピーを配布する際に、国内の事情に関連する成田空港と羽田空港の状況などについては簡単な説明を加えた。一回目の授業では、まず、学習者が自分で調べても理解できなかったという表現の意味を確認し、言語面からの内容理解を徹底した。

3.3.2 見出しの分析・コンテンツスキーマの活性化

授業では、社説における見出しの役割を重視し、その働き、形式、内容を分析した。見出しには、読み手を文章に接近させ、理解を促進させる働きがあること、また、その形式は完全文、不完全文(例:「東京の個性をもつと」)、句に大別されることを実際の例を見ながら確認した(前述した3つの社説以外からも、見出しのみを取り上げ分析対象とした)。李(2008)によれば、日本語の社説の見出しには、韓国語の見出しに比べ不完全文が多く使われるという。授業では、こうした知見を参考にしながら、見出しの形式面や、「主張表明」、「話題提示」、「疑問提示」などの内容面からの分類を行い、それぞれの要約性、誘因性、暗示性などを見た。

その後、背景となる情報の共有、興味の喚起を目的として、トピックについての話し合いを行った。

3.3.3 文の分類

社説の中心となる主張文を特定し、その出現位置を調べるためには、まず執筆者の考えを示す意見文を抽出する必要がある。そこで、下記に示す事実文、意見文の叙述表現の特徴に従い(李 2008)、社説で使われたすべての文を事実文(客観的な意見の表明)と、意見文(書き手の判断や見解等の主観的態度)に分類するという作業を行った。その際、意見文と判断された文には色を付け、識別しやすくした。

・事実文の叙述表現:

動詞(「思う」、「考える」などを除く)、形容詞の終止形、過去形、体言止め、引用文、状態・數位を表す接尾語

・意見文の叙述表現:

推定、許容、可能、正常規定表現(「嘘だ」「相応しい」等)、当為、意思、願望、感情、依頼、命令、禁止表現、等。主観修飾語(「とても重要な」「納得のいかない」等)を伴う文。

実際に社説に使われている文の叙述表現には、上記に該当しないものもあったが、その場合は、クラスで話し合い、内容を考慮して事実文か意見文かを

判断した。分類の結果、どの社説も共通して意見文より事実文の割合が高いことがわかった。

3.3.4 文章構造の理解

上記の分類の後、見出し語の反復が含まれる、文脈から独立しているなどの主張文の特徴(李 2008)を参考にしながら、意見文の中から主張文を特定した。これは、文の分類と異なり、形式面の基準がなく内容面のみに頼らなければならないため、意見が分かれ、主張文と判定するまでに話し合いの時間を要した。次に、同じく李(2008)に従い、社説全体を3つの分け、どの部分に主張文が置かれているかを見た。今回扱った3つの社説すべてで、主張文は最後の部分にあり、李が示した日本語の社説の特徴と一致した。

主張文が特定されると、その出現位置をもとに文章構造について話し合った。その結果、授業で扱った社説では、前半部分に事実文が多く使われており、トピックの背景説明が詳細に述べられ、後半部分で、意見文の割合が高くなり、その中に主張文が置かれていることが確認された。こうした作業を通して社説の文章構造を理解することで、フォーマルスキーマの形成を図った。

3.3.5 英語の社説との比較

英語の社説については、日本語で扱った社説と類似したトピック(ミャンマーの被災関連)のものを取り上げた。日本語の社説の分析と同様、まず、見出しに注目し、その形式や内容を見たところ、見出しは完全文を使った主張タイプのものであった。主張文は社説の前半部分に置かれていた。英語の社説については、複数の社説を読み、主張文の出現位置について詳しく分析することはせず、英語の社説の主張文は前半部分に出現する傾向があるというメイナード(1997)の調査結果を補助データとして示し、日英の社説における文章構造の相違を考察した。

4. 本授業の成果と課題

授業の評価シートには、以下のようなコメントが寄せられた。

評価が高かった点

- ・時事問題について話し合い、理解することができた(日本人学生とは時事問題についてあまり話すことがない)。
- ・社説の文章構造がわかり、読みやすくなったと思う。

- ・社説を読むことは難しいと思っていたが、授業では詳しく読め、内容も理解できた。
- ・日本語の文章構造の特徴は、日本人の話し方に似ていると思った(状況の説明が長く、主張がわかりにくい)。
- ・事実文、意見文の形式が理解できたことは、自分の作文にも役立つと思う。
- ・日本語と英語の主張の方法が違うことは知っていたが、それが具体的にわかった。

改善を求めらる点

- ・社説のトピックについて、もっとクラスでディスカッションしたかった。
- ・社説の話題について、学生が自分で調べて意見を発表するプレゼンテーションを入れた方がいいと思う。
- ・いろいろな新聞社の社説を比較したかった。
- ・もっと多くの英語の社説を読み、主張文の位置、英語の文構造の分析をした方がいい。
- ・英語の社説を日本語に翻訳すると、日本語と英語の文構造の違いがわかると思う。
- ・留学生が母語の社説の文章構造を調べて、発表したら面白いと思う。

上記のコメントや、教室での学習者の反応などをもとに、今回の授業について成果と課題をまとめてみたい。まず、成果としては、学習者が日本語の社説の文章構造を理解し、新聞を読むことへの抵抗感を軽減させたことが挙げられる。さらに、日本人学生とはあまり議論することがない時事問題について日本語で意見を出し合うことで、時事問題への理解を深めると同時に、話題に関連した表現を習得したことも成果のひとつと言える。日本人学生が普段の会話で時事問題をあまり話題にしないとすれば、今後は、こうしたディスカッションに日本人学生を参加させることを考えてもいいだろう。

また、今回は、主張文を特定するための作業として、社説で使われたすべての文を事実文、意見文に分類した。上級レベルの能力を持つ本稿で対象とした学習者は、この2つの文の種類の相違はある程度理解していたかもしれない。しかし、本授業では、単に理解に留まらず、その判断基準を形式面、内容面から説明できるかどうかを重視した。これは、学習者の読解力だけでなく、文構造を分析する能力を養成し、帰国後の学習の継続を促すことを意図した

活動だが、活動の様子や授業後のコメントから、こうした点はある程度達成できたと思われる。

また、今回は、特に学習者の英語能力を活かし、英語の社説の文章構造を日本語の社説と比較し、主張文が置かれる位置の相違、つまり主張の方法について話し合うという時間を設けた。言語文化背景が異なる者との間で相互理解を達成するための能力については、主に会話教育において重視され、その養成が積極的に行われているが、研究やビジネスの世界では、口頭だけでなく、文章を通して主張や交渉をすることも多いはずである。学習者は、今回日本語と英語の社説における文章構造の相違を把握することで、文章上の異文化コミュニケーションにおいて起こり得る問題に対して意識を高めることができたのではないだろうか。

一方、今回の試みでは課題も残った。まず、時事問題を扱う場合の授業の進め方である。学習者は時事問題自体に関心が強く、トピックについての話し合いにより多くの時間を使うことを求める声が多かった。今回は、ディスカッションというクラス活動に慣れているヨーロッパ系の学生が多数いたことも要因のひとつかもしれない。確かに、コンテンツスキーマの活性化という意味においても、時事問題への理解を深めるという意味においてもディスカッションは重要であるが、今回のように文構造、文章構造の分析を重視した場合、ディスカッションに多くの時間を割くことは難しく、一部の学習者には物足りなかったのであろう。今後は、授業開始時に授業の目的をより明確に示すことを心がけたい。

さらに、コメントの中には複数の新聞社の社説を扱って欲しいというものがあった。これは、国によっては、新聞社同士が社説で異なる意見を戦わせ、読者がそれを楽しむという状況が存在することに起因していると思われる。社説を扱う場合、新聞社間の主張の相違があまり顕著に出ない日本の状況も予め説明する必要がある。

もうひとつの課題は、英語の社説の扱い方である。今回は、英語の社説はひとつしか取り上げず、主張文の出現位置の傾向は先行研究の結果を参考にした。しかし、学習者からは、英語の社説についても、日本語の社説同様、文構造や文章構造の詳しい分析をしたかったというコメントがあった。この点は、筆

者も授業の内容を設定する上で悩んだところであるが、日本語の授業ということや時間の制限から、今回は日本語の社説の分析に重点を置き、英語の社説は比較対象として紹介程度とした。学習者には、その点が曖昧に感じられたのかもしれない。今回の実践のように、日本語の授業で日本語以外の能力にも目を向けた場合、学習項目が広がり、教師も学習者も焦点が絞りにくくなるという可能性がある。これは、multi-competence を活用した授業を行う際の留意点であり、授業を構成するには十分な検討が求められる。

5. おわりに

世界中で複数の言語能力を有する者が増加する現在、日本語学習者の中でも母語以外の言語能力を身につけている者が今後さらに増えることが予測される。また、日本社会でも多言語化が進んでおり、複数の言語能力を持つことの価値を認め、それを活かす方法が模索されている。こうした状況の中、日本語教育においても学習者の多言語能力を活用しながら日本語を分析し、彼らの日本語能力と相乗的に他の言語能力や異文化コミュニケーション能力も養成できる授業について検討する必要があるだろう。こうした必要性に応えるべく、今後も教育内容、方法の検討を重ねていきたいと考えている。

参考文献

- 近松暢子(2003)「外国語としての日本語の読み・読解研究」『第二言語習得研究への招待』畑佐由紀子(編) くらしお出版, 67-85.
- 長友和彦(2003)『三言語併用環境における日本語の発達に関する研究』平成 14~15 年度科研(萌芽研究題番号 14658077)研究成果報告書
- メイナード、泉子(1997)『談話分析の可能性—理論・方法・日本語の表現性—』くらしお出版
- 李負皎(2008)「韓日新聞社説における「主張ストラテジー」の対照研究」ひつじ書房
- Cook, V. (1999) Going beyond the native speaker in language teaching, *TESOL Quarterly*, 33, 185-209.
- Cook, V. (2002) *Portraits of the L2 user*, Clevedon: Multilingual Matters.

たさき あつこ／東京農工大学国際センター
tasaki@cc.tuat.ac.jp