

JSL 中級教科書における「読む技能」の育成 —学習項目と指導方法の分析—

石井怜子・田中和佳子

1. 目的と課題

1.1 目的と理論的背景

本発表の目的は、近年刊行された読解力育成を掲げる中級日本語教科書が、①何を②どのように指導しようとしているかを、特に文間・段落間の意味関係の把握と統合の能力育成に焦点を当てて、明らかにすることである。

母語(以下、L1 と略記)の文章理解研究から、読解の要はテキスト¹の意味的なまとまり(coherence)の把握であるとされている(van den Broek & Gustafson, 1999)。この把握は、説明文(expository)では、テキスト中の重要な概念を選び出し、相互に関連付けることによって得られる(Mayer, 1984)。そのためには、文章構造や文章型²の知識をトップダウン的に活用するのみならず、文間・段落間を意味的に関係付ける処理が必要となる。テキスト中に明示的な接続語句がなければ、読み手が自ら意味関係を推論しなければならない。このようなボトムアップの意味的なまとまりの形成の重要性は、最近の L1 文章理解研究から明らかになったことである(van den Broek & Gustafson, 1999)。こうした研究を受けて、例えば、Graesser, McNamara & Louwerse(2003)は、有能な読み手になるためには、結束的關係(coherence relation)の処理が重要であるとして、トピックセンテンスや修辞構造のシグナル(signals of rhetorical structure)と並んで、因果、論理などの接続関係(conjunctive relation)や動詞時制と時間関係(verb tense and chronology)などの概念間の意味論理関係を、学習すべき知識項目として挙げている。

こうした知識は、知識として知るだけでは実際の読みで使えるようにはならず、その使い方を学ばなければならない。だが今日まで、どのようにすれば使い方が学べるのかが、読解教育の課題として JSL の教育者の間で自覚的に捕らえられてきたとは言いがたい。Graesser et al. (2003)は、これらの知識の定義(説明)と例を与えること、そして知識が「自動的(automatic)」に使えるようになるまで拡大ドリルと練習が必要であるとしている(95-96)。

問題は、例の与え方と練習の仕方である。知識の使い方は、熟達者のやり方を倣って自身でそれを経験し、内在化することによって習得されると考えられる。知識を使う過程＝重要な情報を選択し意味

的に関連付ける処理は、脳の中の認知的な処理である。このような処理過程を学ぶ方法の一つに、それを外在的に表象すること＝視覚化がある (Carrell, 1988; Silberstein, 1997)。例えば Carrell(1988)は、主にテキスト構造の図表化(＝テキストの情報間の関係の視覚化)を提案している。学習者が認知的な処理過程を体験する＝自ら視覚化する作業は「かく」ことであるが、これには、重要部分に下線を引いたりノートのように整理をしたりすることなど、多様な形態があり得る(吉村, 2000)。これらはいずれも重要情報を明確化し、考えた内的表象を客体化し、外部記憶として保存する役割を持つ(伊東, 2004)。

1.2 研究課題

以上から、本発表の調査と分析は、①学習項目は、局所的な概念間の意味関係の把握及び文章構造を取り上げ、②学習の方法としては、明示的説明及び実例に即した視覚化するタスクと、「自動化」へと至る繰り返しの練習に焦点を当てた。この枠組みに従って、各教科書の次の2点を明らかにする。

- (1)読解に関する知識の指導項目は何か
- (2)知識内容と知識の使い方の指導法(＝タスクと練習)はどのようなものか

2. 調査方法

2.1 調査対象教科書と本文

調査対象の教科書は、市販の日本語教科書から、(1)中級レベル(2)読む技能の育成を明示的に目的としている(3)内容確認問題以外の多様な練習を設けているものを選んだ。日本語能力試験等の対策用教材は除外した。この結果、次の3種、4冊の教科書を選定した。

- ・文化外国語専門学校日本語課程編(1997)『文化中級日本語Ⅱ』(以下、『文化Ⅱ』と略記)
- ・土岐・関・平高・新内・鶴尾(1995)『日本語中級 J301—基礎から中級へ—』スリーエー(『J301』と略記)
- ・土岐・関・平高・新内・石沢(初版 1999、改訂版 2001)『日本語中級 J501—中級から上級へ—』スリーエー(『J501』と略記)
- ・アカデミック・ジャパニーズ研究会(編著)(2001)『大学・大学院留学生の日本語①読解

編』アルク(『留学生①』と略記)

このうち、1～3 は総合教科書、4 は読解教科書であり、また、2 と 3 は連続して使用されることを前提としている。

各教科書の読解本文のうち、『J501』の「練習 B」は、その課での学習事項の繰り返し練習であり、『留学生①』の「第 2 部 応用編」は、「第 1 部 基礎編」の応用を目的としているため、学習項目等の分析対象から除外した。

対象本文のジャンル等を表 1 に示す。

表 1 各教科書の対象本文のジャンルなど

教科書名		文化 II (注1)	J301	J501	留学生①
本文の数		16	10	10	11
課の数		8	10	10	11
生か	生(注2)	10	10	10	8
否か	書き下ろし	6	0	0	3
ジャンル	説明文	8	8	2	11
	論説意見文	3	0	1	0
	新聞等記事	2	0	0	0
	エッセイ	0	1	6	0
	小説物語文	0	0	0	0
その他		3	1	1	0

(注 1)『文化 II』には、複数のテキストで構成される本文があるが、それは全体で 1 と数えた。

(注 2)部分的な修正があるものを含む。

2.2 学習項目と練習—調査対象と分析の視点

2.2.1 学習項目

学習項目の分類は、Graesser et al. (2003)を参考に、次の項目を設けた。

I 意味的接続・論理関係：因果(物理的・心理的)³、論証、時間・空間的つながり、比較対照、定義と例示、列挙・順序

II 文章構造と重要情報：文章型、段落構造(中心文)、キーワード・キーセンテンス、意味段落、事実と意見の区別

学習項目は、『留学生①』は教科書中でほぼ明示的に説明しているが、『J301』『J501』は付属の『教師用マニュアル』でのみ解説、『文化 II』は全く説明がない。そこで、調査対象学習項目は、(1)教科書で明示的説明がある項目、(2)教師用解説等で明示的説明のある項目のほかに、(3)問題・タスクを通じて習得されると判断される学習項目を取り上げた。

(3)は調査者 2 名が問題・タスクを分析し学習項目を判断して特定した。不一致点は協議により解決した。

2.2.2 練習問題・タスク

言語事項に関する練習等は除外し、読解にかか

わる問題・タスクを対象とした。ただし、読解前活動、読解後活動、『J301』『J501』の Q & A を除いた(同書の『教師用マニュアル』で内容確認問題とされているため)。表 2 に、各教科書の調査対象とした問題・タスクを示す。

これらの問題・タスクについて、「かく」ことによる視覚化の観点から、形式について調査した。分類は、次の通りである。

- Ⅰ 「視覚化+かく」タスク
 - ┌・図表類の完成
 - └・本文のマーキング
 - ┌・空欄補充
- Ⅱ ・選択問題(多肢選択、正誤判断)
- ・記述式問題(open-ended)
- ・その他

表 2 各教科書の対象問題・タスク

	文化 II	J301	J501	留学生①
調査対象	問題	文章の型	読み方の工夫	Ⅲ 読みの練習 Ⅳ 構造

(注)『J301』のタイトルは「文章の型」となっているが、内容は、本稿で言う文章型というより文間・概念間の意味関係を扱っていると考えられる。

2.2.3 学習方法

学習方法は、Graesser et al. (2003)の提案を枠組みとして用いて、次の有無を調査した。

- (1)明示的な説明(定義)
- (2)具体例の示し方
- (3)自動化のための繰り返し練習
- (4)拡大ドリル=応用練習

3. 結果と考察

3.1 学習項目

3.1.1 調査結果

学習項目と取り上げている課を表 3 に示す。

意味論理関係については、

- (1)どの意味関係も共通して取り上げている。
- (2)項目別の取り上げ回数は、『文化 II』が比較的平均しているのに対し、他の 2 種 3 冊は偏りがみられる。即ち比較対照が多く、因果論証が少ない。また、文章構造については、
- (3)『留学生①』は、意味論理関係とほぼ均衡しているのに対し、『文化 II』『J301』『J501』では、文章構造に関する項目は少ない。

(4)文章型は、多様な文章型を扱ってはならず、3 種を通じて「問題—解決」型など 3 種にとどまり、各教科書に即せば 2 種である。

(5)『留学生①』は、文章構造の中でも特に段落構造(中心文)を、教科書の前半部で繰り返して取り上げている。

表3 学習項目と取り上げている課

	文化	J301	J501	留学生
意味論 関係	物理因果	6,8		7
	心理因果	4,5		7
	論証(事実・データ)	3	8	10, ⑩
	時間・空間	4,5	1,5	3,7,9 ⑤,⑧,10
	比較対照	2,3,6	3,6,8,10	③,4,6,11
	定義と例示	3,6	10	4 ④
	列挙・順序	7		8 ⑨
文章 構造	問題-(事例)-解決	7		2,8 5
	導入・テーマ提示-方法-結果-結論		9	10
	序論-本論-結論	3		9,10
	段落構造・中心文			1,2,4,5,6,8
	キーワード、キーセンテンス		4	1,4
	意味段落	3		5
	事実と意見		7	2,5 11

注) 数字は課、網掛けは複数回扱っている、『留学生①』○数字は「IV構造」で扱っていることを示す。

3.1.2 学習項目の考察

意味論関係の学習項目は、どの教科書もすべての項目を網羅しており、これらを学習が必要な項目として捕らえていることがうかがわれる。

しかし、特に文章理解において重要であると考えられる因果論証の取り上げ方は少ない。これは、どのように教えるかが難しい項目であることの表れかもしれない。他方、比較対照は複数回取り上げられている。これは文章構造に組み込まれ多用されることを反映しているとも考えられる。

だが、学習者にとって比較対照は、意味関係の中では比較的把握しやすいものである(Carrell, 1992 ほか)。文章理解における重要度・読み手にとっての難易度の視点から、どれをどの程度取り上げるかについて、検討が必要であろう。

文章構造のうち、文章型は基本的なものに限定されている。多様な文章型はジャンルや専門的な領域と結びついており、広範な学習者を対象とした教科書で扱う文章型は限定されるためかと考えられる。

3.2 練習問題・タスク

3.2.1 調査結果

調査の結果は図1のとおりである。

(1)「かく」タスクは、3種とも課している。『文化II』では多様な種類の「かく」タスクが見られる。『J301』『J501』では図表式のワークシートの完成が中心である。『留学生①』では「かく」タスクが少ない。

さらに、図表式のワークシート完成タスクの内容形式を詳しく見ると、

(2) 4冊とも記入箇所は概念部分のみであり、概念間の関係はシートにあらかじめ提示されている。

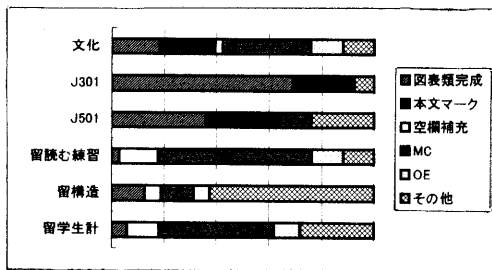


図1 タスクの形式

(3)『文化II』では「かく」タスクの多くは本文の一部をまとめる作業が必要であるのに対し、『J301』『J501』ではシート中の語句を手がかりに本文から逐語的に記入する形式になっている。

(4)『文化II』の図表は単純であるのに対し、『J301』『J501』の図表は複雑であり、ほぼ文で構成される形式である。

3.2.2 練習問題・タスクの考察

重要情報の選択とそれらの意味関係の把握を、学習者が自ら「かく」ことによって外在的に表象し自覚的にとらえるという視点から、これらの「かく」タスクの有効性について考える。

(1)どのワークシートも概念間の関係は提示されており、重要な情報はワークシートから促されて選ぶ。もちろん、発達途上の読み手が熟達者に倣う段階では、こうした形式は必要であろう。しかし、この練習を積み重ねることにより、読み手が自ら重要な概念を選択し、自ら結合することができるようになるかどうかは、検証の必要がある。

(2)「かく」内容の自由度の点から見ると『J301』『J501』は本文からの書き写しになりがちで、学習者が考えて記入する余地は少ないと思われる。Slotte & Lonka(1999)は、逐語的な書き写しよりも、自身の言葉でまとめることがより深い心的な表象の形成につながるとしている。また複雑な図表は、図表の完成過程でも、完成した図表のレビューでも、図表の特長である重要情報の明確化や情報間の関係を表すなどを生かせないと考えられる。何をどう「かく」のか、どのような形式のワークシートが有効なのかを検討する必要がある。

(3)実際に私たちは、多様な「かく」作業をしながら読む。そのような、現実の「かく」ことをふまえたタスクの多様性が必要であろう。

3.3 学習方法

3.3.1 調査結果

調査の結果は表4のとおりである。

(1)学習項目を明示的に説明しているのは『留学生①』のみである。

(2)具体例は、『文化II』『J301』『J501』では本文を使用し、従ってテキストレベルで示されている。一方『留学生』では、本文が具体例の役割を果たす

のは文章構造の「中心文」の項目が中心で、意味関係はほぼ本文とは無関係に提示されている。またその例も、1文または2文レベルである。

(3) 繰り返し練習は、『文化Ⅱ』は多くの学習項目を複数回取り上げている。『留学生①』は、中心文の利用の練習を、繰り返して取り上げている。

(4) 応用拡大練習は、『J501』のみが同じ課で、「練習B」としてさせている。

表4 学習方法

	文化Ⅱ	J301・J501	留学生①
明示的説明	なし	マニュアルにあり	あり
練習(具体例)	本文に即す	本文に即す	意味関係は本文から独立
繰り返し学習	多岐の項目を複数回	意味関係は限定的	中心文にほぼ限定
拡大練習	なし	J501にあり	なし

3.3.2 学習方法の考察

(1) 学習項目を明示的に示すことは、学習者が自覚的に学習するためには必要であろう。

(2) 各学習項目は、本文の理解に役立つこそ学ぶ意義が自覚されると考えられ、具体例は、本文に即した提示が必要だと考えられる。

(3) 繰り返し練習は系統性が必要だが、『文化Ⅱ』の練習にそれがあるかどうかは、今回の調査では明らかではない。作文等の他技能の学習との関連を重視しているとも考えられる。『留学生①』では中心文とその利用は系統的に学習されている。

4 おわりに

今回取り上げた4冊の教科書は、従来の教科書がQ&A式の理解確認問題を中心にしていたのに比べると、内容面でも練習の形式でも、読解技能の育成に非常に意欲的に取り組んでいると言える。

しかし、検討すべき課題もある。そのいくつかはそれぞれの考察で触れたが、最も大きな問題は、これらの知識の使い方の習得に至る過程がまだ説明されていないことであろう。今回取り上げた教科書を含む読解教科書を、さらには教育現場での読む授業でのタスクを、読解スキルの知識とその使い方の習得という視点から、その有効性と問題点を検証することが今後の課題である。

注

1. テキストあるいは文章とは、複数の文が相互に意味的な関係をもっているものを言う。
2. 本稿では、文章を構成する構造的な要素(段落の構造、意味段落、修辭的な構成等)を文章構造と呼び、一つのテキスト全体を統括する修辭的な構成のタイプ(「序論—本論—結論」「問題提示—解決」など)を文章型と呼ぶ。
3. 物理的因果とは「花瓶を落とす(因)→花瓶が割れる(果)」のタイプ、心理的因果とは「仕事がうまくいった(因)→うれしかった(果)」のタイプのものを言う。テキストのジャンルによって、因果のタイプの現われ方が異なると予想されるため、二つに分けた。

参考文献

- 伊東昌子 (2004) 『筆記説明が構成的学習に与える影響』 風間書房
- 吉村匠平 (2000) 「かくこと」によって何がもたらされるのか?—幾何の問題解決場面を通した分析『教育心理学研究』48, 85-93.
- Carrell, P.L. (1988) Interactive text processing: implications for ESL/second language reading classrooms, In P.L. Carrell, J. Devine, & D.E. Eskey(Edts.) *Interactive approaches to second language reading*, Cambridge University Press, 239-259.
- Carrell, P.L. (1992) Awareness of text structure: Effect on recall, *Language Learning*, 42, 1-20.
- Graesser, A. C., McNamara, D. S. & Louwerse, M. M. (2003) What do readers need to learn in order to process coherence relations in narrative and expository text?, In A. P. Sweet & C. E. Snow(Edts.) *Rethinking reading comprehension*, Guilford Publications, New York, 82-98.
- Mayer, R. E. (1984) Aids to Text Comprehension, *Educational Psychology*, 19, 30-42.
- Silberstein, S. (1997) *Techniques and resources in teaching reading*, Oxford University Press, New York.
- Slotte, V. & Lonka, K. (1999) Review and process effects of spontaneous note-taking on test comprehension, *Contemporary Educational Psychology*, 24, 1-20.
- van den Broek, P. & Gustafson, M. (1999) Comprehension and memory for text: Three generations of reading research, In S. R. Goldman, A. C. Graesser, & P. van den Broek (Eds.) *Narrative, comprehension, causality, and coherence*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, 15-34.

いしい れいこ／お茶の水女子大学大学院 応用日本語論講座
GCG01702@nifty.ne.jp
たなか わかこ／放送大学大学院 文化科学研究科
tanakafm@s3.ocv.ne.jp