

JSL 中級教科書における読解力の育成 — 結束性にかかわる学習項目と指導方法の分析 —

石井怜子・田中和佳子

要 旨

本研究は、読解力育成を掲げる中級日本語教科書(3種4冊)を対象に、取り上げている学習項目・教え方と練習・系統性と多読拡大練習の実際を調査・分析した。分析の焦点は、文章構造知識によるトップダウンと情報間の意味的関連付けによるボトムアップ両面からの coherence の把握能力育成に絞り、分析の枠組みとして、Graesser, McNamara & Louwerse(2003)の提案を援用して、重要情報の選択、意味接続関係、文章構造にかかわる学習について調査した。分析の結果、これらの教科書は総じて、従来の質問応答による内容確認にとどまることなく、多様なタスクを通じてこれらの知識を教授し、知識の使用の練習をさせていることが明らかとなった一方、学習項目の厳選と配列、知識の提示と練習のあり方、知識を自ら活用できる読み手となるための学習過程に、今後検討すべき課題があることが示された。

【キーワード】 coherence の把握、読解学習項目、読解タスク

1. 目的と課題

1.1 はじめに

読解教育には、(1)ある特定の文章の理解と、(2)より一般的な読解力の向上、という二つの目的があり(Snow & Sweet 2003)、第2言語(以下L2と略記)においてもそれは変わらない。しかし(2)に関して、L2日本語教育では今日、系統的なカリキュラムが提示されているとは言えない。また、読解タスクの多くを占めるQ&A式の問題は、理解の確認をしているに過ぎない(深田 1994)。

こうした状況に対して近年、Q&Aタスクにとどまらない、読解力の向上を目的とした日本語教科書が刊行されている。だが、その特色や意義及び教育の場での活用については、必ずしも教育現場での共通理解が得られていないようである。そこで、これらの日本語教科書を読解力の育成の視点から分析し、その意義と今後検討すべき問題を示したいと考えた。

読解教科書分析の先行研究は、テキストの難しさや語彙・機能語等からの分析が大半を占める(例えば仁科・武田 1992; 山本 1986 など)。そのほか、二通(2004)が批判的読み能力の育成という視点から、8冊の教科書の設問を分析している。しかし読解力育成過程の視点からの分析は、まだなされていない。

1.2 理論的背景と本研究の枠組み

はじめに、分析にあたって前提となる論点について、本研究の理論的立場を述べる。

1.2.1 読解の定義と焦点となる能力

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まとまったものを言う(阿部・桃内・金子・李 1994: 207)。したがって、読解の要は1文を超えたテキストの意味的なまとまり、即ち coherence¹の把握である(van den Broek & Gustafson 1999)。本稿では、読解の目標を、筆者が述べようと意図したことを正確に読み取ること²に置く。このような読みでは、coherenceの把握を読解と考えることができよう。

この把握は、物語文(narrative)では、出来事(event)・状態(state)・登場人物の行動(action)間の因果関係を把握して関連付けることによって得られ(Trabasso, van den Broek & Suh 1989)、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)。即ち、どちらも(1)重要情報を選び出すことと(2)それを相互に関連付けることが必要である。

1.2.2 coherence 把握に必要な知識

こうした意味的なまとまりの把握は、文章構造や文章型³の基準的スキーマをトップダウン的に利用すること、及び文間・段落間を有意味に関係付ける(例えば原因と結果など)ことによって得られる。後者は、テキスト中に明示的な接続語句がなければ、読み手が自らテキストの構成要素間を意味的に関係付けて、ボトムアップ的にまとまりを作る(van den

Broek & Gustafson 1999)。

今までに読解技能について多くの提言があるが、トップダウンとボトムアップ両面からの coherence の把握にどのような知識と技能が必要かについては、母語(以下 L1 と略記)での読解教育でもまだ具体的な学習項目が挙げられていないようである⁴。こうした状況に対して、Graesser, McNamara & Louwrese(2003)は、有能な読み手になるには結束性の関係(coherence relation)の処理が重要であると述べ、そのために必要な、生徒が学校教育で学習すべき知識を以下のように挙げている(91-95)。

- (1) 共参照
- (2) 指示
- (3) 旧・新情報
- (4) 文や節をつなぐ接続関係：接続詞等を利用するとともに、明示されなければ自ら関係を推論する。関係としては付加・時間・因果・意図・逆接・論理。
- (5) 動詞時制と時間関係
- (6) 場面の転換
- (7) 見出しと強調文字
- (8) トピックセンテンス：説明文で。
- (9) 句読点や引用符
- (10) 修辞構造のシグナル：説明文では、列挙と順序・手続きの順番・比較対照・主張と証拠等を示す明示的なディスコース・マーカーと、それらの修辞構造の機能

このリストには、文法的な依存によって文や節が結合される cohesion(Beaugrande & Dressler 1984)等も含まれているが、特にトップダウンとボトムアップ両面の coherence の把握にかかわるものとしては、(4)(5)(8)(10)が挙げられるだろう。

1.2.3 知識を使えるようになるための学習

このような学習項目が提示されたとしても、読み手が即座にそれを使って実際に読めるわけではない。知識とその使い方を学び、更に実際に使う練習をしなければ、読み手は自身で使える、即ち自立した使い手にならない。その練習は繰り返しが必要で、それも単なる繰り返しではなく、例えば易から難へ、あるいは支援が大きい練習からより自立した練習へ、などの系統性が必要であろう。これについては Graesser et al.(2003)ではごく簡単に触れられるにとどまっている。まず、読み手の coherence relation についての気づきを増すことが第1ステップで、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」に使えるようになるまで多読ドリルと実践的練習が必要であるとしている(95-96)が、その具体的な内容までは提案されていない。検討すべき問題としては、次のようなものがある。

- (1) 知識とその使い方をどのように教えるのかー明示的に説明するのか否か、例の示し方と練習はどのようなものか
- (2) 自分で使えるに至るまでの系統的な繰り返し練習と応用練習及び多読練習は、どのようなものか

1.3 研究課題

本研究では、上記の問題を論議するための材料として、読解力育成を掲げる教科書についてトップダウンとボトムアップ両面からの coherence 把握能力育成過程に絞り、次の3点を明らかにする。

研究課題 1 coherence にかかわる知識のうち何が学習項目に取り上げられているか。

研究課題 2 その知識と使い方はどのように教えられているか。

研究課題 3 その知識の自立した使い手に至る過程はどのように組み立てられているか。

2. 調査方法

2.1 調査対象教科書と調査対象箇所

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

- 1.『日本語中級 J301ー基礎から中級へー』(以下『J301』と略記)
- 2.『日本語中級 J501ー中級から上級へー』(以下『J501』と略記)
- 3.『文化中級日本語Ⅱ』(以下『文化Ⅱ』と略記)
- 4.『大学・大学院留学生の日本語①読解編』(以下『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1と2は連続して使用されることを前提としている。1と2には『日本語中級 J301ー基礎から中級へー教師用マニュアル』(以下『J301 マニュアル』と略記)、『日本語中級 J501ー中級から上級へー教師用マニュアル』(以下『J501 マニュアル』と略記)がある。それぞれ目標・目的として、1は、読み手が知識、技能などを投入して積極的にかかわ

表 1 各教科書の概要

		J301(1995)	J501(1999/2001)	文化中級Ⅱ(1997)	留学生① (2001)(注2)	
教科書タイプ		総合	総合	総合	読解	
対象		300 時間終了者	500 時間終了者	中級を 100 時間終了。高等教育機関への進学希望者	高等教育(予備教育)機関の中級	
課数		10	10	8	I 部-11・II 部-3	
各課の構成(注1)	読解部分	前活動	読むまえに	読むまえに	(動機づけ)	I 読む前に
		本文	本文(各課2)	本文 A(各課1)	本文(各課1)	II 本文(各課1)
		スキル育成	文章の型	読み方の工夫	問題	III 読みの練習 IV 構造
		他の問題(注3)	Q&A	Q&A	(問題の一部)	(IIIの一部)
		後活動			発展問題(☆印)	VI 読んだあとで
		応用練習		練習 B		(II 部 12~14 課)
		言語事項	文法ノート 練習 ことばのネットワーク	文法ノート 練習 A ことばのネットワーク	文型・表現 副詞	
他の技能	書いてみよう 話し合ってみよう	書いてみよう 話してみよう	活動・作文・聴解			

注1) 各課の構成内容の提出順はこの順序ではない場合もある。

注2) 『留学生①』は I 部と II 部で構成が異なり、ここでは I 部の構成を示した。

注3) 理解確認問題など、スキルの育成とは直接かかわらない問題を指す。2.2.1.2 を参照。

るような読み方を身に付けること(『J301 マニュアル』: 4)、2 は効率よく適切に読むために、中級後半レベルの学習者に不可欠な読み方の技術もとりあげること(『J501 マニュアル』: 5)、3 は読み物のタイプに応じた読み方ができるようになること(『文化Ⅱ』: 3)、4 は専門分野の論理的文章を読むための読解技術の養成(『留学生①』: 4)を掲げている。

各教科書の概要を表 1 に示す。本研究では coherence 把握能力の育成にかかわる部分を調査対象とするため、読解部分のうち読解前活動、読解後活動、『マニュアル』で内容確認問題とされている『J301』『J501』の「Q & A」を調査対象から除いた。対象としたのは、表 1 の太線枠内の部分である。

2.2 分析の枠組み

2.2.1 研究課題 1 学習項目の調査

2.2.1.1 対象とする学習項目

研究課題 1 の学習項目の調査対象としては、次の項目を設けた。意味的接続関係は、Graesser et al.(2003)、Hobbs(1990)、田窪・西山・三藤・亀山・片桐(1999)を参考にした。

重要情報の把握：物語文⁵では出来事・状態・行動。

説明文では、中心文またはキーセンテンスの把握、事実と意見の区別、具体例とその抽象の区別。

意味的接続(論理)関係 一下位項目として因果(物的・心理的)⁶、論証、時間・空間的つながり、比較対照、定義と例示、列挙・順序

文章構造 一下位項目として文章型、段落内の構造(中心文)、意味段落

本稿では、中心文は『留学生①』に従って「段落のいちばん中心的な文(13)」「各段落の話題や主題を述べている(19)」文とし、キーセンテンスは『J501 マニュアル』に従って「各段落で重要な情報を担っている文(44)」とする。また、テキスト全体の構造を捕らえるには、複数の段落がまとまって作る意味段落の把握が必要であるので、文章構造の低位項目にこれを入れた。

2.2.1.2 学習項目の認定

何が学習項目として取り上げられているかの認定は、表 1 「スキル育成」の部分を対象として、次のように行った。(1)教科書で明示的説明がある項目及び(2)教師用解説等で明示的説明のある項目はこれに従った。さらに(3)スキル育成部分の問題・タスクについて、それを通じて調査対象の学習項目が学習されると考えられる問題を選出し、項目を特定した。(3)は本論文筆者 2 名が分析し、学習項目を特定した。不一致点は協議により解決した。

表2 本文のジャンルなど

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

なお、『留学生①』は教科書中で、『J301』・『J501』はそれぞれのマニュアルで明示的に解説している。『文化Ⅱ』はほとんど説明がない。

2.2.2 研究課題2 知識とその使い方の教え方の調査

教え方は、Graesser et al.(2003)の提言を援用し、(1)説明(定義)の明示性(2)例の示し方(3)学習項目習得のための練習問題・タスクのあり方を調査した。

2.2.3 研究課題3 自立した知識の使い手に至るプログラムの調査

Graesser et al.(2003)を援用し、(1)繰り返しの学習の有無と系統性(2)多読応用練習の有無を調査した。

3. 結果

研究課題2の教え方は、個々の学習項目と密接に関係しているため、研究課題1と2はそれぞれの学習項目で合わせて結果を述べる。各教科書の読解本文のジャンル等を表2に示す。

3.1 研究課題1と2の調査結果

3.1.1 重要情報の選択

各教科書の重要情報把握に関係する学習内容を表3に示す。(1)重要情報把握の位置付け(2)抽出させている重要情報の内容(3)教え方について述べる。

まず、『J301』『J501』では、『J501 マニュアル』で「…的確に理解するには、本文の各段落で重要な情報を担っている文(キーセンテンス)をとらえるといい(44)」と述べ、重要情報把握の力を必要な読解力として位置付けている。練習回数も3種中で最も多い。『J301』の「文章の型」も、同様の目的のものと考えられる。ただし『J301』では、文章の意味関係に基づいて文章全体の構成を把握することに重点を置いており、『J501』(中級後半)で定型にとられない重要情報の把握に進ませようとしている。『文化Ⅱ』は、重要情報把握に相当するタスクは3種中で最も少なく、学習項目としては練習にあまり現れない。『留学生①』はキーセンテンスではなく、段落内の中心文の把握を前半部での重要な学習項目として位置付け、習得させようとしている。

次に重要情報の内容は、『J301』『J501』は物語文(エッセーにその要素が含まれる)での出来事・心理・行動、説明文の対比特徴、意見とそれを支持する事実など多様である。『文化Ⅱ』は種類が少ないが、例えば新聞記事なら5W1H、人物ルポならその人物形成にかかわる出来事と心理状態というように、下位ジャンルの読み物タイプに特有の重要情報となっている。重要情報把握という抽象的な能力より、読み物タイプに特化したスキルを想定しているようである。『留学生①』は、段落内の中心文が置かれ

表3 重要情報把握の学習(数字は課を表す、注参照)

	抽出する重要情報または学習内容	練習問題
J301 (10課)	時間・空間情報(1)→対比される特徴(3)→テーマ・対比特徴・結論(6)→事実と意見(7)→対比内容・根拠と意見(8)→目的・方法・結果・結論等(9)→定義(と例)(10)	本文を構造化した図表中に空欄。空欄に、本文を参照して語句を記入する。
J501 (10課)	キーワード(1)→例・共通項・意見(2)→できごと(3)→定義(と例)(4)→意見と支持的例(5)→行動と心理(7)→話題提示・結論・本論を構成する各論部分(8)→できごと(9)→導入・テーマ・調査結果・結論のポイント文(10)	前もって本文中の該当部にマークをさせる課もある。
文化Ⅱ(8課16)	5W1H(1-1)→分類項目の内容(2-2)→定義・対比される利点欠点(3-1)結論(3-2)→できごとと心理(4-1)→重要情報(6-1)	該当部を書き出す/チャートの完成/本文該当部にマーク/多肢選択
留学生① (11課)	中心文の説明～定義(1)→中心文の説明～位置・把握の意義・支持文との関係(2)→中心文とまとめ文の説明(4)→中心文の把握(5)→中心文の要約(6)→中心文の把握(8)	空欄が設けられた中心文(またはその要約文)を完成/各段落の中心文を選択

注)『文化Ⅱ』は各課に2つ本文があるため、課-1/2で示した。

る位置(冒頭)、即ち文章構造から中心文を捕らえており、情報内容からのアプローチが弱いようである。

最後に、教え方について述べる。『留学生①』は、「IV構造」で明示的に、段落内で中心文が果たす役割と位置を説明している。『文化Ⅱ』は5W1Hのみ説明をし、『J301』『J501』は各マニュアルで、重要情報把握の意義と把握すべき重要情報の解説をしている。例は、いずれも本文がその具体例となっているほかに、『留学生①』では、2~3文からなる例を本文と別に呈示して説明の補助としている。

練習は、『J301』『J501』は本文全体を図表化し一部に空欄を設けたワークシートがほとんどの課にあり、これが重要情報を意味関係で構造化したものと位置付けられている。タスクは図表を完成するものだが、完成の手順は本文の展開順に必ずしも沿うのではなく、例の部分(詳細情報)にまず注目させてから共通する抽象化された部分(重要情報)を捕らえるという手順が一つとられている(『J501』2,5課など)。これは、例のほうが具体的に理解しやすいからだと説明されている(『J501 マニュアル』:32)。他方、まず文章の大きな構造を呈示したのちに詳細部分をとらえさせる課(『J501』4,8課)もある。

『文化Ⅱ』は、何を抽出するかを具体的に指示し(例えば5W1H、利点欠点など)、その方法も本文に下線や囲みでマークしたりチャートを完成したりなど、他に比べると多様である。

『留学生①』では、1課での説明を受けて、数課

にわたって中心文を指摘させる練習が主体となっている。使用されている本文が、中心文が冒頭に置かれかつ明確なものが多く、そのようなテキストを多く用いていることが特徴である。

3.1.2 意味的接続関係と文章構造

意味的接続関係と文章構造の学習項目について、項目別に取り上げている課を表4に示す。なお、『J301』の「文章の型」のセクションの学習内容は、修辭的構造というよりも意味関係に基づいたものと判断したため、本稿では意味的接続関係で取り上げた。

意味関係は、物理的因果と心理的因果以外は3種が共通して取り上げており、これらの意味関係による関係付けが重要であることを示している。

しかし、項目別の回数は、『文化Ⅱ』が比較的平均しているのに対し、他の2種3冊は偏りが見られる。即ち比較対照が多く、因果と論証が少ない。因果は、『文化Ⅱ』が物理的・心理的を2度ずつ取り上げているが、『J301』『J501』は心理的を1回、『留学生①』は物理的を1回取り上げているだけである⁷⁾。『J301』『J501』は時間・空間が他に比して多い⁸⁾。

文章構造は、『留学生①』は文章構造の中でも特に段落内の構造(中心文)を、教科書の前半部で繰り返して取り上げており、意味関係とほぼ均衡しているところから、トップダウンによる文章構造知識重視型と言えるだろう。『J301』『J501』『文化Ⅱ』では、文章構造に関する項目は少ない。

表4 意味的關係と文章構造について取り上げている課(数字は課を表す)

		J301	J501	文化Ⅱ	留学生①	
意味関係	因果	物理的		6,8	7	
		心理的		4,5		
	論証(事実・データ)	8		3	10,(11)	
	時間・空間	1,5	3,7,9	4,5	(5),(8),10	
	比較対照	3,6,8,10		2,3,6	(3),4,6,11	
	定義と例示	10	4	3,6	(4)	
	列挙・順序		8	7	(9)	
文章構造	文章型	問題-(事例)-解決		2,8	7	
		導入テーマ提示-方法-結果-結論	9	10		
		序論-本論-結論			3	9,10
	段落内の構造(中心文)				1,2,4,5,6,8	
	意味段落		5	3		

- 注) 1. 太線枠内(ゴシック体で表示)は複数回扱っていることを示す。『J301』と『J501』は両方を合わせた。
2. 『留学生①』の()内数字は、「IV構造」で扱っていることを示す。

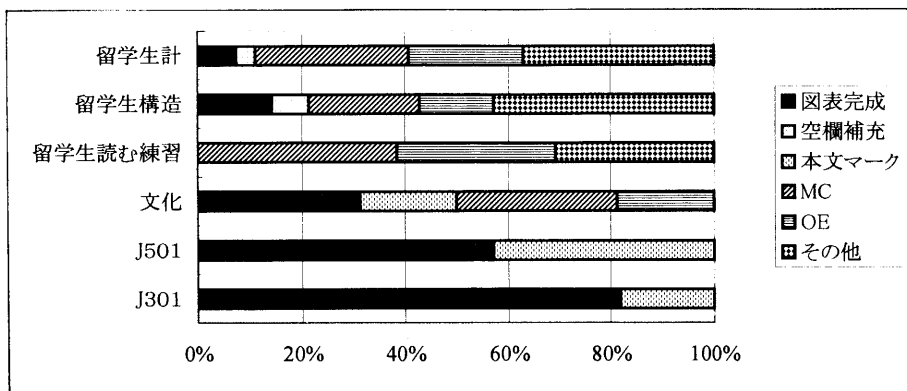


図 1 意味接続関係と文章構造の練習形式

注) 空欄補充：文などの一部に空欄がありそこに記入する形式／

MC：正誤判断及び多肢選択問題／OE：文などで答える問題／その他：文完成問題など

文章型は、多様な型を扱ってはならず、全体で 3 種にとどまり、各教科書に即せば 2 種である。

次に、教え方のうちの説明と例の示し方は、重要情報の把握と同様に、『文化Ⅱ』は説明がなく、『J301』『J501』は『マニュアル』で説明し、また両者とも本文テキストをその具体例としている。これに対して、『留学生①』では、意味関係・文章構造ともに明示的説明がされ、特に文章構造は詳細な説明がされている。さらに、文章構造は本文テキストを具体例として使っているが、意味関係の一部は「IV 構造」のセクションで本文から独立して説明と例を与えている(表 4 の括弧付数字で示したもの)。ただしその例は、1～2 文からなるものである。

最後に、練習方法について述べる。図 1 に、意味関係と文章構造の学習を意図していると筆者らが認定した練習問題⁹の形式を示す。『J301』『J501』では図表式のワークシートの完成が中心で、その作業の前段階として本文マークを課すこともある。『文化Ⅱ』では図表完成、本文マーク、選択や記述式問題など多様な形式がとられている。『留学生①』では選択、記述式の問題が多い。その他には、意味関係を表す言語表現を使った文完成問題などが含まれている。

『J301』『J501』と『文化Ⅱ』はともに、図表完成を多く採用しているが、図表の形式には違いが見られる。前者の図表は概して非常に複雑で、表し方も多様な方法がとられており(例えばポイント文は四角で具体例は楕円で表すなど)、『文化Ⅱ』は単純化されたものである。図表完成タスクは、『留学生①』を含めて概念間の意味関係はシートに提示され

ているため、概念(情報)部分の記入である。記入の仕方は、『J301』『J501』は本文とワークシートの語句の重なりを手がかりにして、ほぼ本文をそのまま書き写して済むような形式である¹⁰。他方『文化Ⅱ』は、書き込む内容が抽象的に指示されるため、学習者自身が内容を考える必要があり、また本文をまとめて記入することも可能である¹¹。

本文マークの役割は、『J301』『J501』ではシート記入の前段階作業であるが、『文化Ⅱ』は、それ自体独立したタスクである。マークの種類を情報内容によって区別し、それによって相互の意味関係を表す(定義や対比される関係など)ようになっている。『J301』『J501』が意味関係と本文全体の構造化をほぼ全課にわたって図表で追求しているのに対して、『文化Ⅱ』は複数の方法で意味関係を捕らえさせようとしていると言える。そして、『留学生①』は文章構造を重視し、一部の意味関係を除くと、テキストを構成する意味関係についての知識を提示することが中心で、それを把握する練習の比重が相対的に軽いと言える。

3.2 研究課題 3 の調査結果

3.2.1 繰り返し学習と系統性

各教科書で複数回扱われている学習項目とその系統性について、主なものを取り上げて報告する。

『J301』『J501』では、意味接続関係の時間空間と比較対照が複数回扱われている(表 4 参照)。『J301』の比較対照を扱った 4 回の課では表を使用しているが、後の課にいくに従い比較対照部分だけではなく、テキスト全体の構成を示す図表となっている。これは、テキスト自体が長くなり、比較対照

がテキストの一部に組み込まれていることと関係する。『J501』の時間を扱った3回の課では、どれも時系列の表を使用しているが、3回目はテキストの叙述順序が実際の時間順序とは異なる、複雑な時間関係が取り上げられている。

『留学生①』は中心文の利用の練習を、11課中4課で繰り返し取り上げ、説明のみの課や中心文を要約させるものも入れると11課中6課になる。まず説明をし、次にそれをヒントに中心文を見つける練習を行い、最後の2回ではヒントなしに中心文を見つけるという練習になっている(表3参照)。意味関係の学習項目で見ると比較対照が4回取り上げられ繰り返されている。特に後半2回(6課、11課)は表を利用しているが、6課では2項目の分類の表から11課では3項目の分類の表になっている。

『文化Ⅱ』は多くの学習項目を平均して取り上げているため、繰り返しの回数としては2回が多い。筆者らの分析では、特に系統性は見られなかった。これは、読み物タイプに即した読み方を主眼としているために、今回調査した学習項目を意図的に学習するというアプローチではないからであろう。

3.2.2 多読応用練習

多読応用練習にあたるものは、『J501』の「練習B」と『留学生①』の第Ⅱ部の3課である。

『J501』の「練習B」はその課で学習した知識を使って別のテキストを読むことを目的にしている(『J501 マニュアル』: 6)。本文の練習形式とは異なった形式の問題が付されているものが多い。

『留学生①』の第Ⅱ部は「文章構成、論理関係…の理解度を確認(5)」するためとしているが、個々の学習項目の確認よりも、総合的な問題が中心である。

4. 考察

4.1 研究課題1—学習項目の考察

本研究では、coherenceの把握にかかわる学習項目について、3種4冊の中級日本語教科書を調査した。その結果3種にそれぞれ特徴が見られた。

『J301』『J501』は、重要情報の把握と情報間の意味的関連付けを重視していると同時に、情報のテキストとしての構造化も図表で示し、注意を向けさせようとしている。『J501』ではテキスト中の情報に即したボトムアップ的なアプローチも採用している。『文化Ⅱ』は、他の2種と比べて意味関係がバ

ランスよく扱われているが、それは、これらを読解に必要な知識・技能と位置付けるといよりも、この教科書の目的である「読み物タイプに応じた読み方」を追求した結果であると思われる。個別のジャンルに焦点化した「読解力」という捕らえ方である。『留学生①』は、文章構造知識の中でも特に段落内の構造と中心文把握を前半部での最も重要な学習項目としており、トップダウン的な把握を先行させている。

以上から、学習項目の選定と配列について検討すべき問題が指摘できる。即ち、coherenceの把握は、トップダウンとボトムアップの両面があるが、その両者をどのように組み合わせ、どのような順序で提示するのがよいのか、基準的な文章スキーマにのっとったテキストを扱う段階から、定型から外れたテキストにも柔軟に対応できる段階を展望して、どのレベルで何を教えるのか、ということである。

また、意味的接続関係の学習項目では、特に文章理解において重要と考えられる因果と論証の取り上げ方が全体に少ない。他方、学習者にとって比較的把握しやすい比較対照(例えば、Carrell 1992 ほか)は複数回取り上げられている。文章理解における重要度・読み手にとっての難しさの視点から、限られた学習時間内でどの学習項目を重視するのかが、吟味されるべきである。

文章型については、今回の調査では種類は少なかったが、どのような文章型を知っていたらいいのかは、検討するべきであろう。

さらに、読解力として、より一般的な読解力を想定するのか、ジャンルに特化した能力を想定するのかも論点となろう。

4.2 研究課題2—知識と使い方の指導についての考察

4.2.1 説明(定義)

学習項目の説明の明示性は、『留学生①』は明示的に説明し、『J301』『J501』は教師用マニュアルでのみ説明し、『文化Ⅱ』はほぼ説明はない。

知識を学ぶだけでは使えないのはもちろんで、明示されずとも、練習を通じて自然にその知識が習得されるという考え方もあるだろう。しかし、読み手が意識して使うためには明示的説明が有効かつ必要だと思われる。特にL2学習者が母語で備わっているスキルを意識化していない場合、明示的説明をすることで意識的使用を促すことができるだろう。少なくとも教師用のマニュアル等で学習項目を明示し、

教師が授業で説明をすることが必要だと考える。

4.2.2 例の示し方

学習項目の例示は、全体としては本文によっていたが、『留学生①』は意味関係の一部を本文とは別個に示していた。

できるだけ必要な学習項目を網羅し、その例を示そうとすれば、特に意味関係に関しては適切な本文を用意するのはなかなか困難であろう。現実の文章は、多様な意味関係を組み込んでいるからである。そこで、ある意味関係のみに焦点を当てようとするれば、書き下ろしの短いディスコースで示す方が容易かもしれない。しかし、ある知識とその使用の必要性は、内容を持った特定の文章の理解に役立ってこそ理解されるものであろう。また、coherence の把握は、1～2 文の最小のテキストの形態では十分に学び得ない。本文を具体例とし、かつある意味関係に焦点化できるような本文を吟味する必要がある。

4.2.3 練習

Q&A 式の問題とは異なった練習の一方法として共通して使用されていたのが、本文マークと図表の完成タスクである。

『文化Ⅱ』が「日本人が実生活で読む場合にどんな読み方をするか…を意識して、「問題」を作成した(3-4)」と述べているように、私たちは普段本を読むときに、本文マークや簡単なメモ取りをしたり、必要があればノートにまとめたりする。こうした読み方は、読む過程で理解や記憶のために必要を感じて自ら行う能動的な読み方である。本文マークやテキストの図表化は、(1)重要情報の選択と明確化(2)情報の意味付け(3)情報間の意味付け(4)外部記憶＝記憶の補助の意味を持つ(伊東 2004)。

それを学習者に練習として課す意味は次の 2 点が考えられる。一つは視覚化によって、発達途上の読み手が重要情報を捕らえ関係付ける処理を行うのを助けることである(Silberstein 1997)。特に、言語的な解読に多くの認知資源を要する L2 の読み手の場合、視覚化は記憶の補助としても必要である。もう一つは、熟達者がこのような構造化を図りつつ読んでいけば、熟達者の読みを外在的に表象したマークやチャートを作成することは、熟達者の読みの追体験に通じるであろう。そのような追体験は、認知的な処理を学ぶ一つの方法だと考えられる。以上の観点から、特に図表式のワークシートとその完成タスクについて、検討する。

まず、図表の形式である。図表の特長である重要情報の明確化や情報間の関係の表示などを生かすためには、単純化され構造が明確なものが、図表の完成過程でも完成した図表のレビューでも、有効だと考えられる。また、図表が複雑になればなるほど、提示された図表とそれぞれの読み手の視覚化のイメージとの違いが生じやすい。『J301』『J501』のような複雑な図表が、果たしてどの学習者にも同じように理解されるかどうか疑問である。

次に、書き込ませる内容と記入に至るプロセスについて検討したい。3 種の教科書で使用されているシートは、関係が提示されているため、関係それ自体は学習者は考える必要がない。概念間の関係を自ら考えるような練習が、次のステップとして必要だと考える。概念の記入も本文の書き写しではなく、学習者が書き込むべき概念を意味付けする過程が必要であろう。さらに、書き込むときの表現形式についても、考慮すべきであろう。Slotte & Lonka (1999)はノートテキングについて、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述べている。

最後に、このようなワークシートを完成させた後、どのような活用を展望しているのかが、今回の調査ではうかがえなかった。ワークシート完成タスクは、時間もかかり、学習者の負担も大きい。それだけに、ワークシートを完成したからこそ得られる新たな理解を学習者が納得できるような、次のステップが考えられるべきである。1 例だが、『文化Ⅱ』2 課では、日本の観光地の特徴などを表にまとめた後、これを使って興味に応じて行きたい場所を選ばせている。これは一つのヒントになると思われる。

4.3 研究課題 3—自立した知識の使い手に至るプログラムについての考察

繰り返し練習における系統性は、『J301』『J501』『留学生①』では、限られた項目ではあるが、後の方にいくに従い複雑なものを取り上げるなど系統性が見られる。『文化Ⅱ』はどの学習項目もバランスよく取り上げられているが、その結果繰り返しが少なく、系統性は見られない。

繰り返し系統的に学習することとさまざまな学習項目を取り上げることを一つの教科書に盛り込むことはむずかしい。複合項目にすれば、複雑になり、系統的学習の焦点は合わせにくくなる。この点からも、限られた学習期間内で学ぶ学習項目を厳選する

ことが必要であろう。

多読拡大練習は、学習した項目を実際に応用してみるために重要であり、『J501』は画期的な試みと言えるだろう。しかし、教科書だけで多読拡大練習は尽くせるものではない。いわゆる精読に対する多読だけではなく、学習項目と関連付けた多読とその他の副教材が今後考えられるべきであろう。

4.4 おわりに

本稿では、L1 の読解教育で提案されている coherence relation の一部を L2 の読解教育でも学習するという観点から教科書を分析した。これに対して、成人学習者には言語知識さえ教えれば、L1 の読解スキルやストラテジーを使って読めるようになるという考えもある。しかし、現実に日本の高等教育機関に進学しようとする学習者には、L1 での読解力が備わっていない者もいるという指摘がされており(伊藤 2005; 二通 2005)、読解の基礎的な知識とその使い方の教育が求められていると考える。

しかしまた、一定の読書経験を持ち、母国で初等・中等教育を受けてきた学習者が、L1 の生徒と全く同じシラバスでよいというわけでもあるまい。今後、教育の場での実践と実証研究が共同して、学習項目の厳選とその配列、そしてよりよい学習方法を追究することが、課題の一つである。

注

1. coherence の訳語は結束性、接続関係、結束関係など複数のものが使われているので、本稿では原語のまま使用する。
2. これは、Adler & Doren(1972/1978)によれば、「分析読書の第2段階」にあたる。
3. 本稿では、文章を構成する構造的な要素全般(段落の構造、意味段落、テキストの修辭的な構成など)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(「序論一本論一結論」や「問題提示一解決」など)を文章型と呼ぶ。
4. その理由は、ディスコース処理の分野の研究はまだ25年程度の歴史しかないからだと Graesser, McNamara & Louwerse(2003)では述べられている(95)。
5. 物語文は、必ずしも小説や昔ばなしだけではなく、エッセーや人物ポなどに物語的な要素が組み込まれていると考えられる(Horiba 2000)。
6. 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。

7. 『留学生①』の本文には、心理的因果を必要とする物語的な要素が入ったものはない。
8. 時間・空間のうち、時系列を多く扱っている。
9. 重要情報の選択と意味関係は密接に関連しているものであるため、一つの練習問題に両方の学習項目が含まれているものもある。
10. 『マニュアル』にもそのように指導することが述べられている。
11. まとめるようにという指示はないので、学習者によっては、本文を逐語的に引用することもあり得るだろう。

教科書と解説書

- 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
- 土岐哲・関正昭・平高史也・新内康子・鶴尾能子 (1995) 『日本語中級 J301—基礎から中級へ—』スリーエーネットワーク
- 土岐哲・関正昭・平高史也・新内康子・石沢弘子 (初版1999、改訂版2001) 『日本語中級 J501—中級から上級へ—』スリーエーネットワーク
- 文化外国語専門学校日本語課程編 (1997) 『文化中級日本語Ⅱ』凡人社
- 土岐哲・関正昭・平高史也・新内康子・鶴尾能子 (1995) 『日本語中級 J301—基礎から中級へ—教師用マニュアル』スリーエーネットワーク
- 土岐哲・関正昭・平高史也・新内康子・石沢弘子 (初版1999、改訂版2001) 『日本語中級 J501—中級から上級へ—教師用マニュアル』スリーエーネットワーク

参考文献

- 阿部純一・桃内佳雄・金子泰朗・李光五 (1994) 『人間の言語情報処理—言語理解の認知科学—』サイエンス社
- 伊藤恵美子 (2005) 「読解能力の養成を中心に据えた授業—社会科学系の学部日本語教育」『日本語教育研究』49, 63-72.
- 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
- 田窪行則・西山佑司・三藤博・亀山恵・片桐恭弘 (1999) 「談話分析：整合性と結束性」『岩波講座言語の科学7 談話と文脈』岩波書店
- 仁科喜久子・武田明子 (1992) 「助詞相当句を中心にみた科学技術日本語テキストの分析—理工系大学院留学生の専門書読解のために—」『人文論叢(東京工業大学留学生教育センター)』18, 139-152.
- 二通信子 (2005) 「日本語の教科書ではどのような「読み」が求められているのか」『日本留学試験とアカデミック・ジャパニーズ(2)』平成14~16年度科学研究費補助金基盤研究費研究成果報告書, 127-144.
- 深田淳 (1994) 「専門日本語読解教育の方法—読解支援システムの設計と開発—」『日本語教育』82, 13-22.
- 山本一枝 (1986) 「大学一般教養専門書の読みの難易と文体的特徴—日本語中級読解指導との関連において—」

- 『筑波大学留学生教育センター日本語論集』1, 53-69.
- Adler, M. J. & Doren, C. V. (1972) *How to read a book*, New York, NY: Simon & Schuster, INC. (外山滋比古・榎未知子(訳) 1978 『本を読む本』日本ブリタニカ)
- Beaugrande, R. & Dressler, W. (1981) *Introduction to text linguistics*, Harlow, Essex: Longman.
- Carrell, P.L. (1992) Awareness of text structure: Effect on recall, *Language Learning*, 42, 1-20.
- Graesser, A. C., McNamara, D. S. & Louwse, 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 (Eds.) *Rethinking reading comprehension*, New York, NY: Guilford Publications, 82-98.
- Hobbs, J. (1990) Literature and cognition, *Literature and cognition, CSLI Lecture Notes*, 21, Stanford, CA: CSLI Publications, 83-114.
- Horiba, Y. (2000) Reader control in reading: Effects of language competence, text type, and task, *Discourse Processes*, 29, 223-267.
- Mayer, R. E. (1984) Aids to text comprehension, *Educational Psychology*, 19, 30-42.
- Silberstein, S. (1997) *Techniques and resources in teaching reading*, New York, NY: Oxford University Press.
- Slotte, V. & Lonka, K. (1999) Review and process effects of spontaneous note-taking on text comprehension, *Contemporary Educational Psychology*, 24, 1-20.
- Snow, C. E. & Sweet, A. P. (2003) Reading for comprehension, In A. P. Sweet & C. E. Snow (Eds.), *Rethinking reading comprehension*, New York, NY: The Guilford Press, 1-11.
- Trabasso, T., van den Broek, P. & Suh, S. Y. (1989) Logical necessity and transitivity of causal relations in stories, *Discourse Processes*, 12, 1-25.
- 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*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 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

w.tanaka@hb.tp1.jp

How do JSL textbooks for the intermediate learners provide instructions to improve their reading ability?

— Analysis of learning items and instructions related to coherence —

ISHII Reiko • TANAKA Wakako

Abstract

This study investigated four textbooks for intermediate level learners of the Japanese language which aim to cultivate learners' reading ability about instructions and exercises; the textbooks' learning items for reading comprehension, the learning instructions and exercises, and the extended drill and practice including extensive reading. The focus of this study was concentrated on the cultivation of the ability to grasp text coherence by both top-down processing which uses the knowledge about text structures, and bottom-up processing which makes meaningful relations among information in a text. As a result of the analysis, it was shown that these textbooks teach the knowledge and skills concerning with coherence grasping and have learners practice using these knowledge and skills through various tasks. The issues that have to be clarified are how to carefully select and arrange the learning items, and how for the learners to become the readers who are able to utilize the knowledge and skills by themselves.

【Keywords】 grasping coherence, learning items for improving reading ability, reading task

(ISHII: Department of Applied Japanese Linguistics, Graduate School, Ochanomizu University;

TANAKA: Graduate School of Arts and Science, the University of the Air)