

読解能力向上のためのストラテジー再考

富 阪 容 子

1. はじめに

甲南大学日本語コースを秋学期と春学期にわたって履修した留学生に対して、コース修了直前に「日本語能力上達に関する自己評価調査」を毎年、実施している。同調査の目的は学習者本人が自己の日本語能力上達の軌跡をどのように把握しているかを知ると共に、教室以外の場で得られた学習の機会をどのように有効利用しているかを探ることである。その回答によると、多くの学習者は教室内での日本語学習以外に教室外で習得したことの占める割合が極めて高いことを指摘している¹⁾。言語能力の向上について問われた学習者のうちの大半は会話運用能力のことを念頭に置いて回答しているように思われるが、会話能力と読み書き能力とを区別して回答する者もある。そのような学習者の自己観察によると、会話運用能力は教室外で獲得された部分が多いのに対して、読み書き能力は教室内で学習する割合が極めて高いという。留学する以前には留学しさえすれば、言語の全技能における能力が飛躍的に伸びるはずだという期待を抱いていたに違いないが、読み書き能力の向上は自然習得にそれほど期待ができないようである。教室内での体系的な指導の果たす役割の大きさを改めて実感させられる。

学習者の言語能力がどの技能においてもバランスを保って向上していくとは限らない。学習者の個人的要因及び学習機関の教授法などの影響によって、それぞれ異なった発達過程をたどるものと思われる。同じ非漢字圏の学生であっても、出身大学で受けた言語教育の方法によって異なった特徴を見せる。ある学習機関では比較的早い時期から読解能力の養成に力点を置き、文学作品鑑賞も可能になることをめざした指導が行われているようである。他方、多くの機関においてはコミュニケーション重視の観点から会話運用能力向上に重点を置いた指導が行われている。そのような指導を受けた学習者は会話能力においてはすばらしい流暢さを見せるが、その一方では漢字能力の不足が障害となって読み書き能力の発達面で遅れをとることがしばしば見られる。

以上のような観察がきっかけとなって読解指導の役割を再び問い直したいと考えるようになった。コミュニケーション活動に学習の中心が置かれてきた昨今では読解指導を問い直すことはむしろ新しいステップであるとも言えるだろう。読解という言語活動は決して受動的な機能のみを担うとは言えない。文字化された資料をもとにして、読み手がどう能動的にかかわるかを問われるべき活動である。文字化された資料から情報を求める作業が容易にできるようにならなければ、更なるステップである知的活動に支障が生じて、中上級レベ

ル以上の会話運用能力の向上も望めないことになりかねない。本稿では中上級用読解教材の比較検討を行うことによって、今後どのような読解教材の開発が望まれるか、いかなる教授法が有効とされるかについて検討することにしたい。

2. 中級段階で用いられる読解教材

中級段階と言っても幅があり、その時々クラスによって実態が変化するので明確にすることは容易ではないが、甲南大学におけるPlacement Testを受けて中級クラスに入る学習者は約2年間の学習歴がある者を標準としている。初級の基礎的な語彙や文型などは既習であるが、まだ日本語が使用されている社会での実際の使用経験をほとんど持たないため聞いたり話したりすることに慣れていない。大半が非漢字圏の学習者なので、読み書き能力もごく制限されており日本語能力試験2級²⁾合格はまだ遠い目標となっている。このような学習者がどのような読解教材を使用して実力を伸ばしていくべきか、教材の選択とその扱い方について検討を加えたい。

同大学における中級クラスでは前期（9月—12月）においては主として、コミュニケーション重視の活動として会話運用能力向上に力が注がれる。さまざまな大学からの交換留学生なので、出身校によっても各個人によっても得意な分野が異なるので、総合的な能力の調整のための時間が欠かせない。全留学生はホームステイの環境で生活しているので、ホストファミリーと良好な人間関係を築くためにコミュニケーション能力の養成が求められる。次に、後期（1月—5月）になると、「読み書き」重視の教科書が使用されて、より高い目標に向けて総合的スキルを磨く学習活動が中心となる。中級クラスの場合には、約400～600時間の学習歴を持つ学習者のために作られたとされる「日本語中級J501」が使用されることが多い。この教科書にはその使用にふさわしいレベルかどうかを判定するためのテストが添付されており、そこには2題の読解問題もつけられている。学習歴の点でほぼ合致した学習者であると言えるが、非漢字圏の学習者にとって読解問題にはまだ容易に手が出ない。つまり、この教科書を有効に利用することが可能となるレベルにまだ達していないということになる。同教科書は概して留学生に評判がいいと言えるが、どれだけ読解教材としての良さを生かしているかという疑問点が多い。基本文型の学習を済ませたばかりの学習者にとっては、精読用として活用するのが精一杯で、読解ストラテジーに関する訓練をしたり応用読解を活用したりする時間的な余裕がない。同教科書は話したり書いたりといったスキルの訓練も目指すものであるが、「本書の目的」の中では読解指導に関して次のように書かれている。

1 Cultivating Your Reading Ability

When reading the textbook, you should give full play to your imagination in order to guess and surmise the meaning, instead of simply following the words and characters.

2 Cultivating Your Learning (Self-Development) Ability

本書では、トップダウンストラテジー及びメタ認知ストラテジーの養成をねらっていることがわかる。しかし、十分な読解能力を持たない学習者が使用する場合にはその利点を十分に活用することができず、文型学習を積み重ねたり、構成要素の解釈に終始するといったボトムアップ式アプローチに陥りがちになる。次節では「日本語中級 J 501」に加えて他の中級～中上級用の読解教材を分析してみることから始めることにしよう。

3. 中上級用読解教材の分析

中上級以上の学習者のために適切な読解教材を考えるにあたって次の3種の教科書の分析から始めたい。A「日本語中級 J 501」、B「大学・大学院 留学生の日本語①読解編」及びC「留学生のためのストラテジーを使って学ぶ文章の読み方」の3種の教科書を取り扱うことにする。「日本語中級 J 501」は読解専用の教材ではないが、読解教材としての側面に注目することとする。これらの教科書の全体の構成、各課の読解文の量と構造及び、学習目標などを比較すると、表1のようになる。

表1 各教科書の構成

	各セクション	教科書A	教科書B	教科書C
I	読む前に	○	○	×
II	本文の文字数	500-2000字	500-800字	800-1200字
	ふりがな	○	○	×
	語彙の対訳	○	○	○
	内容に関する設問	○	○	○
III	読むための文法	○	○	×
	読解のストラテジー	○	×	○
	練習問題	○	×	○
IV	書く練習	○	別冊あり	○
V	読んだ後で	○	○	×

上記3種の教科書の構成を比較すると、それぞれの教科書の特徴が明らかである。Strategies for Reading Academic Papersという副題がある教科書Cは、読みの文章にはふりがなが付加されていないので、漢字力を備えたかなり高度なレベルの学習者が想定されているものと見られる。「読む前に」「読んだ後で」などの構成はとらずに読解ストラテジーのみに焦点を当てるといってその特徴が明らかである。教科書Aと教科書Bとは表1を見る限りでは類似点が多いが、教科書Bには「作文編」などの別冊があり、合わせて使用することによって効果をあげることを目指している。「読むための文法」のセクションは中～上級の学習項目をまとめて整理する役割を果たしている。一方、教科書Aは読解能力以外にも幅広い総合的な言語能力を養成することを目標としている。中級文型の基本的学習にも重点が当てられているし、「話してみよう」のセクションでは話し言葉の練習も加えられている。以上

の3種の教科書のうちで、読解能力がまだ十分とは言えない学習者にも使用できるのは教科書Aであろう。同書は課が進むにつれて質的にも量的にも変化して生教材に接する機会を提供している点が評価できる。次には、読解力向上のために各教科書がどのようなシラバスを設定しているかを検討することにしよう。

表2 読解能力向上のためのストラテジー

教科書A	教科書B	教科書C
1 キーワード発見	1 文章の構造	1 キーワード発見
2 問題提起, 事例, 意見	2 中心文 指示文	2 論点表示文
3 時の経過	3 アウトライン	3 結論表示文 論説文の構造 構造の予測
4 指示するもの	4 定義	
5 テーマ1~3	5 経過	
6 タイトル1~3	6 比較 対照	4 出来事の前後関係 出来事の因果関係
7 前後関係	7 原因 結果	
8 問題提起, 説明, 意見	8 位置	5 対比 (二項対立)
9 時間の推移に伴う変化	9 列挙 順序	6 譲歩と逆接の構造
10 導入, 調査, 結果	10 理由 根	7 列挙の構造
	11 筆者の意見 (以下, 続く)	

教科書Aでは「読み方のくふう」、教科書Bでは「構造」、教科書Cでは「読解ストラテジー」とそれぞれの呼称が異なっているものの、表2を見ると内容面で類似している部分が多いことがわかる。読解ストラテジーとは何かを正確に定義することは容易ではないが、3種の教科書は共に背景知識を活性化しつつ全体の展開を予測しながら読むというトップダウンストラテジーの学習を目的の一つとして掲げている。特に、教科書Cにはそのための練習問題も豊富にあり積極的な取り組みがうかがえる。教科書Bには「構造」「読むための文法」にわずかの練習があるだけなのでそれだけでは十分とは言えない。大学や大学院での研究活動を順調に進めるためには資料を読み取って概要を把握できるようなトップダウンストラテジーの訓練が欠かせない。中級から上級に向けての全般的な能力育成を目的としている教科書Aの場合は「読み方のくふう」というセクションがあり、ストラテジーを獲得するための読解練習がつけられている。しかし、その応用練習問題は本文と同程度の難易度であるために、語彙や構文の難しさの点が障害となりストラテジーを集中的に学ぶことが困難になることが多い。本文の読解文より平易な練習文があれば、ストラテジーを駆使してスピードを上げながら読む訓練としてもっと効果的になるのではないかと思われる。能力に幅のある学習者が利用できるよう工夫された教科書なので、学習者のレベルに適合した指導方法を考慮しつつ使用すれば効果を上げることができるだろう。

4. 読解能力の判定基準

前節で検討した教科書Aには「中級から上級へ」との副題がついているし、教科書Cも同様に「中級から上級へ」との名称があるが、教科書Aも教科書Cも同一の学習者レベルが想定されているわけではない。「中級」とはどのような能力段階で、「上級」とはどのような能力を持つと見なされているのだろうか。能力を判定するには日本語能力検定試験が利用されることが多く、その中では「読解・文法」の分野が大きな割合を占めている。しかし、読解能力と文法知識を合わせて判定することは適当だとは考えられないし、3級と2級との間のレベル差が大きすぎるという点でも不都合な点が見られるので、現在、改善に向けて検討が加えられているとのことである。検定試験では一般的には正誤判定問題や多岐選択問題等の形式を用いて読解能力が測定できると考えられてきたが、それらは学習者の能力をどの程度まで正確に判定できているだろうか。

口頭運用能力を測る試験としてはACTFL (American Council on the Teaching of Foreign Languages)³⁾による判定基準が活用されることが多い。Oral Proficiency Interviewと呼ばれる30分間の面接によって被験者の能力を客観的に判定するという方法も確立されている。ACTFL Proficiency Guidelineを見ると、読解能力に関しても詳細な判定基準が設定されていることがわかる。口頭運用能力に関する判定基準と同じく10段階に分けられている。10段階のうちで初級段階を除いた7段階の概略を以下に示す。

1. Intermediate下 論理的に複雑ではなくて内部構造が明らかな文が理解できる。
身の回りの限られた情報が得られる。
2. Intermediate中 基本的、社会的必要性のある多種の単文や複文を理解できる。
人物、場所、物に関する描写なら短くて単純なものが理解できる
3. Intermediate上 個人的な興味や知識のある内容を取り扱った複文が理解できる。
主要な考え方や情報なら把握できるが、構造が理解できなかったり、
指示語の示す意味を正確に認識できないことがある。
4. Advanced 基本構造が明確なものなら複段落のかなり長い文章が解釈できる。
短編小説、ニュース、図書目録、社会上の通達事項、個人間書簡
一般的事務連絡文、一般読者を対象とした簡単な文章など
5. Advanced-Plus 抽象的で言語的に複雑な構造の文でもほぼ把握できる。文学を含む
広範囲な分野の内容理解が可能である。
6. Superior なじみの薄い主題でも論説文や各種の文学作品をほとんど完璧に理
解できる。テキストに最適のトップダウン、あるいはボトムアップ
のストラテジーを使用できる。
7. Distinguished 分野にかかわらずほとんどの文が正確に流暢に読み取れる。

このように中級から上級以上へと段階が進むにしたがって、量的にも質的にも変化を見せ

て単文にととまらず複文、複段落の文へと進んで難易度を増す。構造的に言えば、中級段階と上級段階との差は「単段落」の理解か「複段落」の文章の理解かの違いにある。また、内容面について言う、「中級」ではごく身近な日常的情報を獲得することが中心となっているのに対して、「上級」では非日常的で抽象的な内容の情報を解読することが期待される。更に「上級の上」になると、専門的で学際的な内容へと拡大していく。文の構造の複雑化や量的な拡大と同時に、内容面での専門化や多様化に対応することが必要となる。そのためには複段落にわたる文章から必要な情報を取り出せるようなストラテジーの獲得を目標とすべきだろう。詳細で正確な読解力をつけると共に、スピードを上げることが求められる。大学や大学院での研究活動をスムーズに進めるためにはAdvanced-Plus（上級上）以上の読解能力を備えておくことが前提となるだろう。専門性の高い長文の解読を可能とすることはもちろんのこと、トップダウンストラテジーを駆使して効率よく情報を確保することが求められる。以上のような詳細な読解能力を判定する基準は大いに役立つものであるが、その判定方法に関しては定まっていないので今後の最大の課題となるだろう。従来の判定方法のすべてを批判するものではないが、他の可能性を探る試みが求められる。

前節で検討してきた3種の教科書のうちで、A「日本語中級J 501」は「中級上」～「上級」に到達することを目標として、話し言葉と書き言葉との差異に注目していくべき最初の段階である。教科書BとCは「上級上」を目標とする学習者のための教科書である。これら3種の教科書でどのような文章が実際に扱われているか、次節で内容面から詳細に観察したい。

5. 内容面から見た読解教材

前節ではACTFLによるReadingの基準をもとに読解能力に関する記述を検討してきたが、次には「ヨーロッパ言語共通参照枠組み」Council of Europe (2001) Common European Framework of References for Languages ; Learning, Teaching and Assessment⁴⁾に見られる能力記述文を参考にしたい。この測定尺度は分野別に能力判定をするという点が興味深い。読む活動とは書き手によって産出されたテキストからのインプットを受容し、処理する過程であると定義付けられている。次の5点に関して例示的な能力測定尺度が設定されている。

1. 包括的な読解
2. 通信文を読むこと
3. 世情を把握するために読むこと
4. 情報や議論を読むこと
5. 説明書を読むこと

上の5つの分野において読解能力がどのレベルに達しているかを例示的に記述して、その結果に基づいてA 1 → A 2 → B 1 → B 2 → C 1 → C 2 の6段階で判定することになっている。上記の1「包括的な読解」に関する記述によると、B 1のレベルは次のような能力を持つ段階であるとされる。

「自分の専門分野や興味に関連のある主題について簡潔な事実関係のテキストを理解できる」

更に上位のB2は以下のような能力を持つことが求められている。

「適切な参考書を選択して使いながら、さまざまな目的やテキストの種類にあわせて、読むスピード、読み方を変えながら、かなり独力で読み解くことができる。(略)」

これらの能力に関する記述はACTFLによるものと類似する点が多いが、対象とする読解文の内容によって異なった能力を示す可能性があることを考慮に入れているという点で違いがある。前節で観察を加えた3種の日本語読解教材ではどのような内容が扱われているかを次の表3で示す。

表3 内容面から見た読解教材

教科書A	教科書B	教科書C
1 文化と偏見	1 言葉の役割	1 法の世界に住む動物たち
2 マナーもいっしょに携帯	2 イルカと超音波	2 少子高齢化と労働人口
3 「在外」日本人	3 地図の分類	3 ことばに焼きつけられているもの
4 心の交流	4 睡眠時間—短眠と長眠	4 バブル経済
5 洋服の色で知る今日の私	5 日時計	5 死刑制度廃止論
6 ひとしずくの水	6 研究者の二つのタイプ	6 環境税導入の是非
7 夢みる恋の日記帳	7 地球温暖化	7 国際関係におけるNGOの意義
8 法とことば	8 風呂場の戸	
9 李良枝からの電話	9 手で数を表す	
10 ゾウの時間ネズミの時間	10 茶はどのように伝わったか	
	(以下続く)	

教科書B「読解①」は、その続編として「作文編」「論文読解編」「論文作成編」があるので、同書では比較的身近な話題に限定されている。一方、教科書Cの「はじめに」には次のような説明がある。

本書のもう一つの特長は、社会科学の各分野を広くカバーしているという点です。そのため、本書をくり返し勉強すれば、「経済学」「商学・経営学」「法学」「社会学」「国際関係学」など、社会科学のさまざまな分野について基本となることばを一通り学ぶことができます。

社会科学の分野を幅広く取り扱っており、内容面においても上級以上の学習者を対象としているように思われる。一方、教科書Aは留学生にとって身近で日常的话题に限定していると言える。課が進むにつれて次第に文章の長さが(500字から2000字へ)増大していること、生教材に接する機会が持てるようにしていることを特徴としている。

6. 読解能力を伸ばすために

読解能力を伸ばすための指導は学習者がどの学習段階にあるかによって異なるし、読解教材として何を選択するかによっても異なると考えられる。Brewer (1980) はテキストの型を「描写型」と「物語型」「論説型」の三つに分類した上で、テキストの型によって異なった構造上のスキーマを与えている。「描写型」には場所を示す語句、「物語型」には時間と出来事の関係を示す用語、「論説型」には論理関係を示す接続表現を提示している。これは英語に関する構造スキーマであるが、日本語にも共通する部分が多い。もっとも日本語には日本語特有の文構造があるものと見られるので、取り扱う内容のジャンルに変化をつけながら、それぞれの内容に特徴的な統語構造に関する指導を行うべきだろう。学習者個々人のレベルやニーズにぴったりと合致した内容の教材があるとは考えがたい。楽しむための読み物、情報検索のための読み物等を個々人の必要性に応じて自由に引き出せるような読み物教材バンクが豊富にあればあるほど良い。既存の読解用バンクとしては次のようなものが挙げられる。

① インターネットを利用した読解教材バンク

A リーディング・チュウ太

文章中の単語と辞書をリンクするシステム「辞書ツール」や文章中の単語や漢字の難易度を判定する語彙チェッカー、漢字チェッカーなどのシステムがある。

B 「あすなろ」多言語対応日本語読解学習支援システム

東京工業大学留学生センターで使用されている教科書「やさしい科学技術日本語」がネット上で自己のペースで音声付きで学習できるようになっている。

② 多読用ライブラリー「レベル別日本語多読ライブラリー」

初級から中級の学習者が楽しみながら読み進められるように4レベルの読み物が集められている。中級では5000~10000文字の長さの読み物があり、CD付きなので、聞きながら読むという方法をとることができる。

このように学習者自身がメタ認知ストラテジーを用いつつ多読並びに速読を進めることは効果的である。これら多読用・速読用教材は自己の学習レベルや興味に合致した材料を選択して、自己のペースで読み進められるので学習者中心の教材であると言える。未知の語彙の意味を理解しながら学習を進められるだけでなく、現時点での到達レベルを判定する機能もある。ネット上に存在する日本語テキストを読解教材として活用すれば、従来の教科書は不要になったかというところというわけではない。精読用教材を読み進める中で読解ストラテジーを身につける基礎的訓練は欠かせないものである。以下で示す文章は単なる一例に過ぎないが、この文中の構造を把握して意味を正しく解釈するためにどんな読解スキルを身につけておく必要があるかを考えてみたい。

小磯良平という名前は、神戸の地と分かちがたく結びついている。六甲山地と大阪湾に抱かれた温暖な気候、外国に開かれた湾岸都市、それゆえあらゆる国籍、あらゆる民

族、あらゆる宗教の人々が集い、おのずとその地に住む市民は、おおらかで社交的な気質をもつ。小磯の作品がもつ、柔らかな色彩やよく練られた構図がもたらす親しみやすさは、まさにこの地のイメージと重なりあう。

相良周作 (2005) 「小磯良平・斉唱」『日本の美術館を楽しむNo.33』朝日新聞社
上記の文の解釈にあたっては次に列挙する言語構造的側面の把握が前提となるだろう。

1. 名詞修飾文の構造 (修飾部と被修飾部の関係)
例：六甲山地と大阪湾に抱かれた温暖な気候
2. 指示語の照応関係
例：親しみやすさは、まさにこの地のイメージと重なりあう
3. 主述関係の把握
例：小磯の作品がもつ柔らかな色彩やよく練られた構図がもたらす親しみやすさはまさにこの地のイメージと重なりあう。
4. 類出する受動態
例：六甲山地と大阪湾に抱かれた温暖な気候、
外国に開かれた湾岸都市

更には、話し言葉と異なった語彙や表現を学習しておくことが望まれる。例えば「あらゆる」「おのずと」「まさに」等の書き言葉中心の語彙に慣れておくことも必要である。「だから」という語の代わりに「それゆえ」という接続語が用いられたり、「～で」の代わりに「～において」のような助詞相当語が使用されるというような書き言葉の文脈専用の表現に慣れ親しんでおくことが前提となる。その上、「小磯良平」「神戸という町」という語彙に対する一般的常識力を持っているか、あるいは未知の語彙や事項に対する予測力や推測力が適切に発揮できるかが読解の鍵となる。主語が省略されている句や文の意味を取り違える、修飾部分と被修飾語の関係が見抜けない、指示語が何を指すかが理解できない、多義性が生じやすい文脈の中で正しく推測できずに意味を読み誤る等の問題点を持つ学習者がいる。このような問題が生じる限りはまだ「上級」と呼ぶ段階に達していない。この段階の学習者には精読練習を行う過程で上に挙げたようなボトムアップ的トレーニングが欠かせないだろう。前掲の例文の場合は単段落に過ぎないが、複段落になるとボトムアップストラテジーのみでは対処できなくなり、トップダウン処理の方法を習得していかなければならない。

牧野成一・畑佐由紀子 (1989) にもトップダウンストラテジーに加えてボトムアップトレーニングを用いることの重要性が説かれている。

日本語の基礎能力を身につけた中・上級学習者にとって複雑な文の読解は大きな課題となってくる。(略) 大要をつかむスキミングとか、主要な情報を取り出すスキニングの練習をすると同時に文及び文章の構造を正確に読む精読の練習も必要であろう。

基礎的な能力を身につけることによって、コミュニケーション能力を向上させても、更にその後大きなハードルが待っているということになる。スキミングやスキニングのようなトップダウンストラテジーを活用すると同時に、細部にわたって正確に読み取るためにボトムアップストラテジーを活性化する基礎訓練を無視することができない。新出項目の学習

においては、既出の語彙を用いて新出事項に焦点を当てるのが効果的であるとされている。それと同様に、ボトムアップ的学習においても新しい概念を学習する際には比較的安易な語彙や文脈の下で学習することが効果的ではないだろうか。また、読解のためには、話すための文法とは異なった構文的、統語的な指導が求められる。教科書B「大学・大学院留学生の日本語」には「読むための文法」という欄があり、論理的文章に出現する頻度の高い項目が導入されている。書き言葉の文体及び主述関係、指示語、接続表現、反語疑問文などの項目の学習を含んでいる。文法用語は多くの学習者にとっては耳慣れないものであるからそれらを多用することは効果的とは言えない。ごくごく短い単語レベルから句へ、句から短い単文へ、短い単文から長い単文へ、長い単文から複文へ、複文から複段落の文章へと、質的にも量的にも拡大した文脈を理解する力をつけると共に、スピードを上げていくことが求められる。そうやってこそ初めて、本来の目的としての読解活動が可能となるだろう。

7. 教材選択と授業設計

天満(1989)では教材選択のためのチェックリストとして次の項目が列挙されている。

- | | | | |
|--------|-----------|-----------|---------|
| 1. 難易度 | 2. 題材 | 3. 生教材か否か | 4. 型と長さ |
| 5. 機能性 | 6. 教育的有用性 | 7. 動機づけ | |

すなわち、学習者にとって難しすぎず長すぎないこと、題材が学習者にとって関心の持てるものであること、文型とその機能が明瞭で、教育的見地からも適当であること等を考慮しなければならないということである。チェック項目は次の3つの方向に分類することもできるだろう。

- ① 学習者要因 (学習者のレベル, 性格, 態度, 動機付け等)
- ② テキストの持つ特性 (統語上の難易度 背景知識の必要度)
- ③ 学習者とテキストの適合性

学習者が漢字圏であるか否かは学習者要因の中に含まれるべき大きな要素である。非漢字圏の学習者の場合は漢字学習を進めて語彙の拡大をはかるのに地道な努力と時間が求められるからである。上記3項目の中で最も判定が困難なものは③であろう。学習者のレベルに合わせてどんなに良いテキストを選択したとしても必ず最大の効果を生むとは言い切れない。そこで、次に求められるのは綿密な授業計画を立てて、初級から上級へと段階的指導を行うことである。たとえば、教科書A「日本語中級J501」を選択した場合にもいくつかの問題点が生じる。前述したように、「読み方のくふう」における読解ストラテジーの学習事項が曖昧であること、その応用として提示されている読解練習題が難しくて負担が大きすぎることなどが挙げられるだろう。池上(1996)によると中国帰国者センターでは、初中級からでもトップダウンストラテジーが有効だとしてボトムアップ的な基礎訓練をベースとしながらもトップダウン式を加える試みを行って効果を上げているという。山田あき子編(1990)

「タスクによる楽しい日本語の読み」は初級用であるが、そのようなタスク解決型学習は動機付けに有効だろう。たとえば、「薬の飲用方法」「機器の操作方法」「標識・看板・お知らせ」「時刻表・広告・地図」「メニュー・メモ」などから始めればよいと考えられる。日本留学試験⁵⁾では聴解、聴読解、読解及び記述の分野で能力が問われる。読解という一技能だけの能力を問うのではなく聴読解という形式がとられている。大学で学習・研究活動を進めるために必要とされる言語能力を持つかどうかを測定するテストである。出題内容のうち書き言葉のテキストタイプとして以下の項目が挙げられている。

- (1) 標示・標識・看板・掲示類
- (2) 標語・ポスター類
- (3) 宣伝・広告の文書
- (4) カタログ、パンフレット類
- (5) 事務書類(各種書式)
- (6) 新聞、雑誌、学会誌、学術論文などの記事・広告・案内
- (7) 手紙、はがき、創作物類
- (8) 板書・メモ類
- (9) 図表、カード類
- (10) 各種書籍・文献
- (11) 各種辞典類

これらを参考にしつつ、読解能力向上をめざすためのシラバスを再考して、どのような練習タスクを加えていくかが今後の課題である。

8. おわりに

「言語習得」とは外国語にじかに触れたりコミュニケーションへの直接参加を通じて、母語以外の言語を身につけることである。話し言葉を身につけるために自然習得の果たす役割は無視しがたいものであるが、読解能力を身につける際には自然習得はごく限定的な役割しか果たさない。非漢字圏の学習者が読解能力を獲得するためには漢字学習を進めることが第一歩であるが、同時に体系的な読解指導を受けることが欠かせないものと考えられる。本稿ではこのような前提のもとに、中上級レベルの学習者のための主要な読解用の教科書を対象として、扱われている学習項目のシラバス及び、取り上げられている素材の内容面に関して比較検討を行なった。これらの分析の結果をもとにし、どのようにして読解指導を行うべきかに関しても考察を加えていきたい。昨今ではインターネットの普及に対応した新しい教材が豊富に提供されて、多読読解バンクのような教材を入手することが容易になり、内容面でも難易度の面でも多様性を持ったものが利用できるようになっている。学習者の興味、動機づけ及び言語能力など個別的要因を考えると、個々人によって興味の対象となる読解素材が異なるから、選択肢が広がることは望ましいことである。各自がメタ認知ストラテジーを発揮して個別学習を進めることが可能となるように学習環境が整いつつあると言えよう。非漢字圏の学習者にとっては漢字の学習によって読解能力が伸びることが実感できれば学習のための動機付けが高まって継続的な学習が進められるだろう。

このように各個人に合った学習を進めることは大切であるが、同時に読解ストラテジーを身につけるための効果的な指導を進めることの必要性も大いに実感される場所である。中

級段階の学習者にはボトムアップストラテジーを駆使できるように基礎訓練から始めることが必要とされるだろう。上級以上の段階の学習者の場合はトップダウンストラテジーの發揮によって量的にも質的にもレベルの高い題材に取り組めるようにしたい。そうすれば専門的知識を獲得して高度なレベルの研究活動を進めることが可能となるだろう。読解指導を効果的に進めるにあたって、今後の課題の一つは読解のための素材選択にかかわるものであり、もう一つは読解指導を効果的に進めるためのシラバスの選択、及び読解ストラテジーの指導の方法に関するものであると言えよう。読解能力判定基準に関しては詳細な記述が見られるが、読解能力を測定する評価方法はまだ確立しているとは言えない。1984年に開始されて以来、長らく活用されてきた日本語能力試験に関しては改良の必要性が叫ばれている。読解能力の評価に関しても、従来のありきたりの判定方法を見直すと共に、新たな視点を加えた方法論を確立していくことが求められている。それによって日本語学習者にとって目指すべき方向性がいっそう明確になって効果的な読解能力獲得のための学習活動が可能となるものと期待されている。

注

- 1) 富坂容子 (2007) 「自己評価とメタ認知ストラテジー、留学生面接調査の結果分析から」『言語と文化』第11号 甲南大学国際言語文化センター
- 2) 日本語能力試験2級の認定基準 (財団法人 日本語国際教育支援協会)
やや高度の文法・漢字 (1000字程度) 語彙 (6000語程度) を習得し、一般的なことがらについて、会話ができ、読み書きができる能力 (日本語を600時間程度学習し、中級日本語コースを修了したレベル)
- 3) The American Council on the Teaching of Foreign Language Proficiency Guidelines (1999) “ACTFL guidelines for reading” には「Novice」「intermediate」「Advanced」「Superior」「Distinguished」で10段階の基準が示されている。Speakingの場合はOPI (Oral Proficiency Test) のような評価方法が確立しているが、読解にはそれに相当するものがない。
- 4) ヨーロッパの言語教育のシラバス、カリキュラムのガイドライン、試験、教科書、等々の向上のための一般的基盤として作られたもの。国際間で教育機関相互の協力を推進し容易にすることを目的として「ヨーロッパ共通参照枠組み」が作られた。
- 5) 日本留学試験とは独立行政法人日本学生支援機構が、文部科学省、外務省、大学及び国内外の関係機関の協力を得て実施するものである。日本の大学等で必要とする日本語力及び基礎学力の評価を行うことを目的としている。

日本語教材

- 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
 アカデミックジャパニーズ研究会編著 (2002) 「大学・大学院留学生の日本語③論文読解編」アルク
 多言語対応日本語読解支援システム「あすなろ」東京工業大学留学センタープロジェクトチーム
 土岐哲ほか (1999) 「日本語中級J501—中級から上級へ」スリーエーネットワーク
 日本語読解学習支援システム「リーディング・チュウ太」

- 一橋大学留学生センター (2005) 「留学生のためのストラテジーを使って学ぶ文章の読み方」スリーエーネットワーク
- NPO法人日本語多読研究会監修 (2006) 「レベル別日本語多読ライブラリー」アスク

参考文献

- 犬塚美輪 (2006) 「読解力の測定：プロセスとスキル」公開講演会東京大学大学院研究科 2005年度研究活動報告書
- 池上摩希子 (1996) 「読解ストラテジートレーニング・プログラムの評価—学習者の自己評価と教授者の観察を中心に—」『中国帰国者定着促進センター紀要4』
- 門田修平・野呂忠司 (2001) 「英語リーディングの認知メカニズム」くろしお出版
- 加納千恵子 (1990) 「専門書を読むための読解指導について」『筑波大学留学生センター日本語教育論集6号』筑波大学
- 倉八順子ほか (1995) 「日本語の表現技術・読解と作文 中級」古今書院
- 倉八順子 (1997) 「日本語の表現技術・読解と作文 上級」古今書院
- 倉八順子 (1999) 「日本語の表現技術・読解と表現 初級後半」古今書院
- 佐々木瑞枝監修 (2001) 「予測して読む聴読解」アルク
- 柴崎秀子 (2006) 「第二言語における読解と知識についての研究」風間書房
- 高梨庸雄・卯城祐司編 (2000) 「英語リーディング事典」研究社出版
- 高橋亜紀子・内山潤 (2007) 「日本語学習者の読解プロセス測定システムの開発に向けて」『大学における日本語教育の構築と展開』ひつじ書房
- 天満美智子 (1989) 「英文読解のストラテジー」大修館書店
- 徳田恵 (2006) 「読解における未知語の意味推測と語彙学習」お茶の水女子大学日本言語文化学会「第二言語習得・教育の研究最前線2006」
- 牧野成一ほか (1995) 「日本語文法辞典 [中級編]」The Japan Times
- 牧野成一・畑佐由紀子 (1989) 「読解—拡大文節の認知」荒竹出版
- 三上京子他 (2004) 「読むトレーニング基礎編日本留学試験対応」スリーエーネットワーク
- 三上京子他 (2005) 「読むトレーニング応用編日本留学試験対応」スリーエーネットワーク
- 山田あき子編 (1990) 「タスクによる楽しい日本語の読み」専門教育出版
- 吉島茂ほか訳・編 (2004) 「外国語教育Ⅱ・外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠」Common European Framework of Reference for Languages ; Learning, teaching and assessment 朝日出版社
- Brewer, W. F. (1980) Literary theory, rhetoric, stylistics: Implications for psychology. In R. J. Spiro, B. C. Bruce, & W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 221-239). Hillsdale, NJ: Erlbaum.