

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

一読解教科書における質問の分析から

二通 信子

東京大学留学生センター

要約

本研究では、留学生を対象とした日本語の読解教科書 8 冊から 126 編のテキストを抽出し、テキストの種類や、テキストについての質問や練習問題がどのような知識やスキルを目的としたものかを調べた。その結果、一部の教科書を除いては、言語面の知識やテキストの内容の理解に重点がおかれ、テキストの構造やテキストの客観的な評価については、ほとんど学習の対象とされていないことがわかった。特に、中級レベルの学習者を対象とした教科書では、質問や練習の目的が限定されており、テキストに明示的に書かれていることがらについての質問が多いことが特徴的であった。本稿の最後に、大学で必要な「読み」のスキルを養成するための教材の選択や授業での質問の目的について考察した。

キーワード

留学生に必要な読解スキル、テキストと「読み手」の関係、
クリティカル・リーディング、読解授業での教師の質問

1 はじめに

本研究の目的は、留学生を対象とした日本語の読解教科書で、実際にどのような「読み」¹の能力やスキルが求められているのかを調べることにある。研究の最終的な目的は、言語面や文章の理解面に重点が置かれてきた日本語の読解教材を見直し、アカデミックな場面で必要な「読み」の能力を早い時期から養成するための教材や指導法を考えることにある。

先に二通(2003)は、大学教員と留学生へのインタビュー調査に基づき、学部段階の留学生の大学でのレポート課題の実状とレポート作成にあたっての問題点を検討し、その中で、文献や資料についての批判的な読みの能力の養成の必要性を指摘した。レポート作成にあたっては、自らの問題意識に基づき、教科書や複数の文献にあたり、レポート作成に必要なポイントを取り出したり、複数の事柄を比較検討したり、資料を批判的に利用したりするなどの能力が必要になること、また、そのような能力は、

¹ 本稿では、広い意味で読むことに関連した活動を「読み」と呼ぶ。

教師からの問いに誘導されてテキスト²に書かれている内容を確認していただくだけの受動的な読み方では身に付かないことを指摘した。

留学生に必要な読みの能力の必要性については、ESL (English as a Second Language) や EAP (English for Academic Purpose) の教育の分野で、様々な研究が行われている。例えば Leik & Carson (1997) は、アメリカの大学における ESL のライティングのクラスでの作文課題と一般の科目におけるレポート課題のギャップについての調査を行い、ライティングのクラスでは、書き手自身の個人的な経験や知識を材料として書くことが多く、文献や資料から得た知識をもとに書くという機会が少ないと指摘している。そして、一般科目のレポート課題では、外部のテキストを単にライティングのきっかけとして使うのではなく、それらの知識を正確に理解していることをレポートの中で示すことが求められると述べている (Leik & Carson, 1997, p. 41)。このように、外からの知識や情報を自らの問題意識にもとづいて適切にかつ有効に利用できるような読みの能力を養成することが、アカデミック・ライティングの教育とともに留学生への教育の大きな課題となっている。

アカデミック・ライティングの指導において、学生のレポートにおける「剽窃」が大きな問題になっている。筆者はこの問題についても、学生の読みの能力の問題とも深く関わっており、引用の方法やパラフレーズ、要約などの方法を教えるだけでは解決できないと考える。学習者が母語での教育で、またその後の日本語の読解クラスの中で身に付けてきた受動的な読みのスタイルを変え、テキストとの適切な距離を持ちながら、自らの問題意識にもとづいて主体的に読んでいくような読み方を習得することが不可欠であろう。

しかし、このような主体的な「読み」の教育は、日本語教育においてはこれまであまり行われてこなかった。初中級レベルの一般的な日本語の読解の授業においては、与えられたテキストに含まれる文法項目や語彙を学習するとともに、テキストの内容を正確に理解することに重点が置かれてきた。そのような授業においては、テキストはひたすら理解すべき対象として扱われ、テキストについての客観的な検討を行う余地はほとんどなかった。

多くの研究者に指摘されているように、日本、中国、韓国などのいわゆる儒教圏では、既存の知識や価値観の継承を重視する教育文化の中で、テキストを規範的なものにとらえ、テキストの理解や解釈を重んじる考え方が根強くある (例えば、Li 1996、Pennycook 1996、Flowerdew & Miller 2003、など)。そうした学習スタイルや「読み手」とテキストの関係についてのとらえ方は、日本語学習者の大半を占める中国、韓国等のアジア出身の学習者の学習スタイルのみならず、同じような教育文化で育ってきた日本語母語話者である多くの日本語教師にも共通している。筆者もその例外ではない。それゆえになおさら、筆者自身の読みのスタイルやこれまでの読みの指導についての反省も込めて、留学生のためのアカデミック・リーディングの指導を考えていきたいと考えている。

² 本稿では、一つの教材のように、あるまとまりをもった文章を「テキスト」と呼ぶ。

本稿では、上のような問題意識に基づき、日本語教育の読解教科書において、どのような知識やスキルが実際に求められているのかを調べるために、教科書に使用されているテキストのタイプやテキストに関連する質問や練習などの分析を行う。もちろん、教科書に挙げられている質問や練習と、実際の授業での教師の授業の内容は異なる。しかし、教科書の質問には教科書作成者の指導の意図や学生への要求が具現化されており、それは現状の読解指導の傾向を反映したものであると考えられる。

今回の調査は、個々の教科書の評価を行うことが目的ではない。また、日本語教育の読解教科書の全体像を明らかにするというような網羅的な調査でもない。さらに、テキストや質問などの分類にあたっては、筆者個人の判定で行っており、客観性には欠けるものである。したがってパイロット的な調査の域を出ないものだが、現状の教科書の傾向をさぐる手がかりとして報告したい。

2 先行研究

EAPにおける「読み」の指導において、テキストに対する客観的で批判的な「読み」の指導の必要性が、多くの研究者、教師から指摘されている。ここでは留学生に対するクリティカル・リーディング (Critical reading) の指導についての理論を中心に見ていきたい。なお、「Critical」は日本語で「批判的な」と訳され、クリティカル・リーディングも否定的な側面を指摘するというような読み方という印象を与える。しかし、後に見ていくように、英語教育におけるクリティカル・リーディングの考え方にも幅がある。多くの教師は、クリティカル・リーディングの学習を通して、読み手が自分の問題意識に基づいて文章を客観的に読んでいけるようになることを目指している。

Scott 他(1988) はクリティカル・リーディングを「読みに伴う意思決定のプロセスであり、感情的な反応と合理的な評価を含むプロセスである (p. 1)」と定義する。そして、クリティカル・リーディングの主な目的はテキストに対する学生の意識を高めることにあるとしている。また、Knott(2001) は、クリティカルに読むということは、テキストがどのように議論を進めているかを判定することであると述べ、そのためには、テキストから一定の距離を保ちつつ読むことが必要であると述べている。

Carrell (1988) は、多くの ESL の学習者がテキストを読む時に、decoding skillsにとらわれていると述べ、「読み手の読みのスタイルは、情報の一般的な認知のスタイルの一部であり (p. 109)」、読解においてテキストに縛られた学習者は、一般の状況でも与えられた刺激に縛られがちであると指摘する。そして ESL の教師は、学習者を受身的な読解のスタイルからより積極的で予測的なトップダウンのプロセスへと促し、トップダウンとボトムアップの両方の読みのストラテジーを相互に効果的に使えるように援助する必要があると述べる。

また、Perry(1975)は、情報の受け入れ方には、入ってくる情報をすべて事実と見る“absolutist”の見方と、情報を絶え間ない再解釈が必要な変動的な対象と見る“relativistic”な見方があると述べる (Perry 1975、Waters & Waters 2001 p. 376 による)。従来の日本の読解の授業では、テキストは評価の対象とはならない絶対的なものであった。テキストを再解釈が必要な相対的なものと見ることは、読

解教育にとっては大きな転換を意味することになる。しかし現実には、大学での学習で、そのような批判的な「読み」の姿勢が求められている。

上で指摘されているような積極的で主体的な読みの態度を養うために Badger & Thomas(1992)は「open ended」の質問の重要性を強調する。彼らは、教師はテキストから単に拾い出し記憶するだけの単純な質問から脱却する必要があると主張し、教師に、積極的で批判的な読みのファシリテーターとなることを求める。

さらに、クリティカル・リーディングによって、学生たちの現実の社会への批判的な目を養おうという考え方もある。Wallace(2002)は、クリティカル・リーディングを、より政治的、社会的な文脈の中で考える。Wallaceは、教育に用いられるすべてのテキストは歴史の中に位置づけられ、その時代の思想を内包していると述べ、学生にテキストが示す思想的な前提を批判的に検討することを奨励する。

Johns(1997)も、学習者は印刷されたテキストはすべて自発的で、偏りがなく、真実を表していると信じる傾向にあると指摘する。そしてJohnsは、情報というものはすべてどこか一面的で偏りのあるものであるという前提に立ち、教師はエキスパートの書いたテキストの真実性に疑問を提示するとともに、彼等自身のこれらのテキストに関する考えにも疑問を出せるように援助する必要があると述べている。そのため、Johns(1997)は、テキストの筆者や、時期、場所や目的などについての仮説を組み立て、異なる文化の文脈からテキストを比較検討する試みを行っている。

以上のような理論に対し、Faibairn & Winch(1996)は、より現実的なとらえ方を示している。彼らは批判的な「読み」はテキストの正確な理解の上に成り立つという考え方をとる。彼らは読解の手続きに、理解したことの再構成(reorganizing)、推論(inferring)、評価(evaluating)の3つの段階があるとし、最初の正確な「再構成」の上にこそ、後の「推論」「評価」2つの段階が成り立つと述べる(p. 14)。外国語での「読み」にあたっては、学習者はテキストの正確な理解とテキストに対する客観的な評価とをどのように並行して行っていったらよいのか、これがアカデミック・リーディングのクラスでの最も難しくかつ重要な課題であろう。

E S PやE S Lの教育の現場からは、このようなクリティカル・リーディングの考え方に基づく実践が紹介され、クリティカル・リーディングの指導を謳った教科書も出版されている(Benner、1996)。しかし、その実践については、一部の研究者や教師による試みの域を出ていないように思われる。

最後に、本稿での読解教科書の分析の参考とするために、クリティカル・リーディングの「読み」のプロセスや教師の質問のタイプについて、いくつかの先行研究を紹介しておきたい。

まず、前述のKnott(2001)は、以下のようにクリティカル・リーディングのプロセスを示している。

1. テキストの中心的な主張または目的を見つける
2. 内容に対しての判定を行う。例えばこのテキストの読者はだれか。
3. テキストが採用している理由付けの種類を識別する
4. 根拠を確かめる
5. テキストを評価する。(詳細については、巻末資料1参照)

また Nuttall(2000)は、読解の授業での質問のタイプについて以下のように分類している。

- 書かれていることについての逐語的な解釈
- 明示的な情報の整理や再構成
- 明示的に書かれていないことについての推論
- 筆者の目的についての評価。筆者の誠実さや偏見についての判定
- テキストの適切な理解に基づく読み手の感想
- 書き手の書き方についての検討 (pp. 188-189)

さらに、Davies(1995)は、従来の読解の練習に対するものとして、オーセンティックで学習者にとって挑戦しがいのあるテキストを使用するとともに、テキストの理解や分析のために、トピックに応じたテキストの展開の型を学習者に示すこと、また、教師からの質問に答えるよりも学習者自身がテキストを分析するようにしむけること、理解した内容を図や表などに表すことなどを奨励している。さらにこのような考え方に基づく積極的な読解のタスクの性格として、以下のような点を挙げている。

- 学生自身が自分の仮説を明らかにして読むこと
- 学生の仮説が他の学生によって評価され、テキストの中で検証されること
- テキストについて、一つの解釈だけではなく別の解釈の可能性についても話し合うこと
- 学生は自分が知っていることや関係がないと思われることについての質問に答えるかわりに、自分が知らないことについて自分から質問を作ること
- 必要な場合、教師は質問をする側よりも情報の提供者になること
- 学生は批判的にテキストを読むこと (Davies、 1995、 p. 144)

上で紹介した質問の枠組やタスクの性格についての説明は、主体的な「読み手」を育てるというクリティカル・リーディングの目指すものを具体的に示しており、留学生を対象とした読解の授業や教材を考えて行くうえでも参考になる。

3. 調査の目的と方法

3.1 調査の課題

今回の調査の課題は以下の2点である。

- (1) 日本語の読解教科書ではどのような種類のテキストが使われているのか。
- (2) 読解教科書における質問や練習は、実際に学習者にどのような知識やスキルを求めているのか。

3.2 対象とした教科書

凡人社の『日本語教材ガイド(2004年-2005年)』には、日本語の読解教材として合計32種類の教科書が挙げられている。その内訳は、年少者用が1冊、初級レベル6冊、初中級用が3冊、中上級用が22冊となっている。その22冊の中上級用教材のうち、6冊は新聞記事、また7冊は日本の文化・歴史・文学などに特化された読解教材であるため、

今回の調査の対象から除いた。したがって、今回は上に挙げた教材を除く9冊の中から、留学生を対象とする多くの日本語クラスで使われている4冊(下の教科書リストのB3、B4、B5、B6)を選んだ。また、これに加え、上記の教材リストの「総合的な教材」の中で、読解部分に大きなウエイトが置かれており、多くの留学生対象のクラスで読解教材としても使われている教科書を2冊(B1、B2)、さらに、「専門的な教材」の範疇から、大学入学後の留学生を対象とした読解教科書2冊(B7、B8)を選んだ。以上のような手続きにより、以下の8冊の教科書を今回の調査の対象として選択した。

- B1 『テーマ別中級から学ぶ日本語(改訂版)』 研究社
- B2 『日本語中級読解 新版』 アルク
- B3 『テーマ別上級で学ぶ日本語』 研究社
- B4 『中級からの日本語 読解中心』 新典社
- B5 『日本を考える五つの話題』 スリーエーネットワーク
- B6 『生きた素材で学ぶ 中級から上級への日本語』 ジャパンタイムズ
- B7 『大学「教養の日本語」』 講談社出版サービスセンター
- B8 『大学・大学院留学生の日本語 ①読解編』 アルク

上の教科書は、その目的や内容から以下の3つに分けられる。まず、B1、B2、B3は、中級レベル以降の日本語の文型や語彙の拡充を大きな目的としている教科書である。テキストについての内容理解の問題とともに、文型や語句についての練習問題が多く付けられている。次に、B4、B5、B6は、多様な話題の幅広いタイプの生教材を使用し、日本社会や文化についての理解を深めるとともに、読解のスキルを養成することを目指している。語句や文の意味を文脈から推論する、図表を参照しながらテキストを読む、書かれていることがらをある基準によって分類する、要約するなどの様々な読解のスキルを取り上げている。最後に、B7、B8は、大学や大学院にいる留学生を対象として作成された教科書で、アカデミックな場面での日本語の読解力の養成を目指している。掲載されているテキストはすべてアカデミックな内容について書かれたものである。2冊の教科書のうち、B7の方は、全て作成者の書き下ろしによる、章立てのある長いテキストで構成されており、大学・大学院の学生に必要な教養を学ぶことも目的としている。一方、B8の教科書は、ほとんどのテキストが専門的なテキストからの抜粋で、それらのテキストを題材として、テキストの構造、テキストの論理構造、文法などの知識及び、アカデミックな場で必要な読解のスキルを習得することを目的としている。

3.3 調査の方法

3.3.1 テキストの抽出

対象とした8冊の教科書のうち、6冊の教科書では1課につき1編のテキストが、残りの2冊では、1課につき2編のテキストが載せられている。今回の調査では、前者についてはすべてのテキストを、後者については、各課の最初のテキストのみを調

査の対象とした。その結果、表 4 で示すように 8 種類の教科書から合計 126 編のテキストが抽出された。ほとんどのテキストは 1、2 頁の長さであったが、B7 の教科書では、各課で章立てのされた 6、7 頁の長さのテキストが使われており、テキスト数も他の教科書に比べ少ない。

表 1. 教科書別の調査テキスト数

教科書	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	total
テキスト数	25	22	15	20	15	10	5	14	126

3.3.2 テキストの種類

抽出した 126 のテキストの出典を調べ、「専門分野の内容に関わる学術的なテキスト」「新聞・雑誌の記事」「エッセイ」「物語や小説」「その他」の 5 つに分類した。また、書き下ろしのテキストについても、上の五つの分類のどれにあてはまるかを調べた。なお、本稿では書き下ろしのテキストに対し「言語教育以外の目的で作成されたテキスト(Nunan、1988、p. 99)」を「生教材」と呼ぶ。

3.3.3 教科書における質問や練習の目的

今回の調査のために、Grellt(1981)、Littlejohn(1998)、Nuttall(2000)、及び香港の Chinese University の ELTU で開発された読解ストラテジーのリスト(Nunan、1999、pp. 265-266)、などを参考に、留学生に必要だと思われる読解のための知識やスキルを抽出し、以下のようなチェックリストを作成した。リストでは、「言語面の知識」「内容の理解」「内容に関する感想や意見」「テキストの構造や展開」「テキストについての評価」の 5 つのカテゴリーに合計 22 の項目を取り上げた。

<質問や練習の目的についてのチェックリスト>

I 言語面の知識

1. 文法事項の意味や用法を理解する
2. 文中での語の意味を理解する

II 内容の理解

3. テキストに明示されていることがらを読み取る
4. テキストに明示されていないことについて推論する
5. 自分の経験や知識と関連づけてテキストを理解する
6. 例を挙げる
7. 事実と意見を区別する
8. 図表など非言語的な情報と照らし合わせながら読む
9. テキストの内容を図や表に表す
10. テキストの内容を分類し整理する
11. 筆者の意図を理解する
12. テキストを要約する

Ⅲ テキストの内容についての「読み手」からの反応

13. 事前に自分で問いを立てる
14. 書かれている話題 についての感想を述べる
15. 書かれている話題 についての意見を述べる

Ⅳ テキストの構造の理解

16. テキストの構造や論の展開について理解する
17. 中心になる部分とそれを支える部分とを区別する

Ⅴ テキストについての評価

18. 論理の一貫性について検討する
19. 論点について十分な説明がなされているか検討する
20. 想定される読み手や、テキストが読み手に与える効果について考える
21. テキストの出典、使われている資料の信頼性などについて確かめる
22. テキストの文化的および思想的な先入観について検討する

上のチェックリストについて、以下に簡単に説明する。

I は、文法、語彙、表現などの言語面の知識についての質問や練習である。

II は、内容の理解に関する質問や練習である。リストの3の「テキストに明示されていることを読み取る」は、質問の答にあたるものが文中に明確に書かれており、書かれてある日本語さえ理解できれば容易に取り出せるものである。一方4の「テキストに明示されていないことを推論する」は、答に当たるものがテキストの中にはっきりとした形で書かれておらず、テキストの内容から自分で考える、あるいは、答に当たる内容が文中の複数の箇所に分かれて書かれており、それを自分なりにまとめて答を考えることが必要である。5の「自分の経験や知識と関連づけてテキストを理解する」は、内容の理解のために、書かれていることについての読み手の経験や知識を問うという質問である。先の4、及び7の「事実と意見を区別する」、11の「筆者の意図を理解する」は、テキストの表面的な理解にとどまらない、より深い理解を求めるものである。特に7は、クリティカル・リーディングの基本的かつ重要な要素である。9の「テキストの内容を図や表に表す」は、書かれている内容を、フローチャートや見取り図、表などに表して、理解を確かめたり、内容を整理したりすることを示す。この9、及び10「内容を分類し整理する」の二つは読み手の主体的な活動を含む。これらはテキスト理解のための重要なスキルである。

Ⅲは、テキストに対する読み手の側からの積極的な働きかけや反応についての項目である。11の「テキストの内容について自分で問いを立てる」は、タイトルや、テキストにざっと目を通した結果から事前に自分で質問を考えるということである。自分の問いに対する答を探して行くような読み方を想定している。

Ⅳは、テキストの構造や論理の展開に関する項目である。接続詞や、指示語などテキストの結束性に関わる表現もこの範疇に入るが、文法事項と重なる面があるので、ここでは項目として立てなかった。16の「テキストの構造や論の展開について理解する」は、段落間の関係、テキスト全体の構造などについての質問を指す。比較・対照、因果関係などの論理展開についての質問も含む。16の「中心部分とそれを支え

る部分を区別する」はⅡの内容の理解にも関係が深いですが、テキストをより大きなまとまりの中で客観的に見ることを求めるという意味でこの範疇に入れた。

Vは、テキスト全体の客観的な評価に関わる項目である18の「論理の一貫性について検討する」、19の「論点について十分な説明がなされているか検討する」の二つは、テキストの論理的な妥当性について調べるものである。一方、20の「想定される読み手や読み手に与える効果について考える」はテキストを社会的な文脈の中でとらえ、その意図や役割について考えるものである。また、21の「テキストの出典、使われている資料の信頼性などについて確かめる」や、22の「テキストの文化的および思想的な先入観について検討する」はテキストをさらに客観的、批判的に検討することを学生に求めるものである。

今回の調査では、各テキストにおける該当する質問項目や練習の有無を調べた。調査では、あるテキストに対し一つでも該当する質問や練習が含まれていれば「有」とした。例えば、B1の教科書では、項目の1、2、3番については、すべての課で、また5番については22の課で該当する質問や練習があった。表では課の中での扱いの軽重は孫酌せず、単に該当する問題がいくつの課で取り上げられているかということのみを示している。なお、多くの教科書で「読む前」の活動として、既に持っている知識を活性化させる問題や活動が与えられている。これも読解の重要なストラテジーの一つだが、今回は「読む前」の活動については分析の対象としなかった。

4. 調査の結果

4.1 テキストの特徴

表6は各教科書中のテキストの種類を示す。表中の数字はテキストの数を、また各項の下段の括弧内の数字は、教科書作成者の書き下しによるテキストの数を示す。また、テキストの種類の出現率の程度を示すために、該当する項目の比率によって色分けを行った。教科書中の80%以上のテキストがその項目に該当するという場合は濃い灰色で、50%から79%の場合は薄い灰色で示す。

表1. テキストの種類

	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	計
1. 学術的なテキスト	0	0	0	4	0	1	0 (5)	11 (3)	16 (8)
2. 新聞雑誌の記事	0	6	0	1	11	4	0	0	22
3. エッセイ	0 (24)	0 (14)	0 (15)	6	0	3	0	0	9 (53)
4. 物語、小説	0	0	0	4	0	0	0	0	4
5. その他*	0 (1)	0 (2)	0	5	4	2	0	0	11 (3)
合計	25	22	15	20	15	10	5	14	62 (64)

* 手紙、対談、インタビュー、マニュアルなど

表2が示すように、B1、B2、B3の90.3%のテキストが教科書作成者による書き下ろし教材である。一方、B4、B5、B6の教科書では、すべて生教材が採用されている。これは、先に述べたような教科書の目的や教科書作成者の意図と深く関係していると考えられる。

テキストの種類については、今回調査した教科書全体では、エッセイがもっとも多く(44.6%)。その大半はB1からB3の教科書のテキストに見られるような教科書の作成者による書き下ろしによるエッセイ風のテキストである。2番目に多かったのは、学術的なテキスト(26.9%)で、生教材と書き下ろし教材の比率はほぼ同じであった。

4.2 テキストについての質問や練習問題の目的

表3は、8つの教科書の126のテキストに対する質問や練習について調べた結果をまとめたものである。教科書による項目の取り上げ方の傾向を見るために、一つの教科書の80%以上のテキストに対してその項目がある場合は濃い灰色で、50%から79%の場合は薄い灰色で示した。

表2. 質問及び練習問題の目的別の分布

	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	合計	出現率
各教科書のテキスト総数	25	22	15	20	15	10	5	14	126	
I 言語面の知識										
1. 文法事項の意味や用法	25	22	14	16	4	10	0	11	102	81.0
2. 文中での語の意味	25	22	0	19	1	10	1	0	78	61.9
II テキストの理解										
3. 明示的な事柄の読み取り	25	21	14	14	12	10	5	12	113	89.7
4. テキストからの推論	0	3	10	17	2	6	3	8	49	38.9
5. 既存の知識との関連	22	12	6	6	2	2	5	2	57	45.2
6. 例示	0	1	0	1	1	2	2	0	7	5.6
7. 事実と意見の区別	0	0	0	0	0	0	0	2	2	1.6
8. 非言語的な情報との統合	0	0	0	1	5	1	0	7	14	11.1
9. 内容の図示	0	0	0	5	0	3	0	1	9	7.1
10. 内容の分類	0	0	1	2	0	1	0	1	5	4.0
11. 筆者の意図	0	1	2	7	6	2	2	0	20	15.9
12. 要約	0	0	4	4	3	0	0	6	17	13.5
III 内容に対する反応										
13. 事前の問い	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0.8
14. 感想	25	15	3	10	7	0	4	1	65	51.6
15. 意見	0	1	1	0	1	10	2	3	18	14.2
IV テキストの論理的な構成										
16. 論理的な構成	0	0	0	0	0	0	0	14	14	11.1
17. 中心部分と他の部分の区別	0	0	0	1	0	1	0	4	6	4.8

	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	合計	出現率
V テキストについての評価										
18. 内容の一貫性	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
19. 論の妥当性	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
20. 情報の出どころ	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
21. 読み手とテキストの効果	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
22. 筆者の文化的、思想的前提	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
23. その他	0	0	0	0	0	0	0	1*	1	0.8

*「図を説明する」

日本語の読解教材として当然のことながら、Iの文法、語彙などの言語面での知識に関する問題や練習が多い。B3は語彙の問題についてはゼロとなっているが、別冊のワークブックで扱っている。B7の教科書は、文法や語彙についての問題はほとんどなく、直接的にテキストの内容の理解を問う質問が中心になっている。B5も似たような構成になっている。

IIのテキストの内容の理解に関する問題は、ほとんどすべての教科書に出されているが、その下位項目については大きな開きがある。最も多く出されているのは、テキストの中に明示されていることがらを読み取る問題で、全体の9割近くのテキストについて出されている。IIの他の項目の出現率については、教科書によって大きな差がある。B4、B5、B6、B8などにおいては、テキストからの推論、筆者の意図の推察、要約など、テキストの表面に示されていないことを自分で読み取ったり、要旨を把握したりするという問題や、分類、図示などの操作を行うことによってテキストの内容を把握するというような問題が多く、多様な読みのスキルを養成しようとする教科書作成者の意図がうかがえる。

IIIの項目については、自分で問いを立てるといったような主体的な読み方は求められておらず、自分の感想を求めるような問いが多い。その中で、B6の教科書では、各テキストに必ず意見を求める問題があり、また「読んだ後で」という応用的な読解の頁でも、意見を述べたり、ディスカッションをしたりする課題が豊富に出されている。また、B6の教科書では、教師への説明のところで、テキストの後にある内容理解の確認の問題を最初に読ませ、それに答えるような読み方も一つの方法として提案している。B8の教科書では、テキストを読む前にテキストのテーマや図からテキストの内容を予測させ、テキストを読んだ後で読む前に推測したことがテキストに書かれてあったかを確認するという質問が出されている。

IVの「テキストの構造」についての質問は、B8が積極的に取り上げている。B8では、すべての課でテキストの構造、あるいはテキスト内の論理構造に着目させるような問題が取り上げられている。しかし、他の教科書では、テキストの構造に関する質問はほとんど出されていない。

最後に、V「テキストの客観的な評価」に関わる質問や問題は、今回の筆者の調査の範囲では見つけることはできなかった。

今回調査した読解教科書においては、アカデミック・ジャパニーズを志向する一部の教科書を除いては、言語面の知識やテキストの内容についての理解に重点がおかれており、テキストの構造や内容についての客観的な検討や評価 については、全く扱われていなかった。また、中級レベルの学習者を対象とした教科書では、質問や練習の目的が限定されており、テキストに明示的に書かれていることがらについての質問が多いことが特徴的であった。さらに、テキストの内容に関連して、自分の経験や知識と結びつけたり、感想を述べたりすることはほとんどの教科書で行われているが、意見を述べたり、内容を批判的に検討したりといった論理的な考察まで求めている教科書は少ないことがわかった。次章では、さらにいくつかのポイントについて絞り今後の課題を明らかにしたい。

5. 今後の課題ーアカデミック・リーディングの指導にむけて

5.1 読解の目的とテキストの関係

今回の調査の中で、テキストのタイプが読み方を限定してしまっていると思われる例が少なくなかった。ここでは、B1、B2、B3の教科書に多く見られた、書き下ろしのテキストとそれについての教師の質問について考えてみたい。それらの教科書には、教科書作成者の書き下ろしによるエッセイ風の文章がよく使われている。典型的な構成としては、〈話題の提示〉→〈筆者の経験や具体的な事例〉→〈筆者の意見や感想〉となっている。こうしたテキストの場合、学習者の立場から見ると、筆者の主張や意図は不明なまま、具体的な事例や筆者の経験を一つ一つ追っていき、最後にそれまでの事例を伏線として筆者の意見や感想が示されるということになる。しかも、文章が長い場合は一つのテキストを数回の授業に分けて扱うことになり、学習者はその間、筆者の意図が見えない状態のまま、筆者が挙げる事例についてひたすら読みとっていくということになりがちである。もちろん、そこでは中級や上級レベルの様々な文型や語彙の学習が行われ、まとまった文章を読むという練習にもなるわけだが、その過程では、文章全体の構造や主題、筆者の意図などを把握するのは難しく、テキストに対する客観的な検討もしにくい。教科書によってはほとんどの課がここに挙げたパターンの教材で構成されているものもある。その場合、テキストの選択や教科書の作り方自体が、読解の学習の内容を限定してしまうのではないだろうか。しかもそのようなエッセイタイプのテキストは、留学生が大学で出会うテキストのごく一部でしかない。違ったタイプの文章は別の構造を持ち、別の読み方が求められる。留学生を対象とした読解のクラスでは、中級レベルにおいても、現実の世界の「読み」の姿を考慮に入れた教材の選択や、読解の学習を考えていく必要がある。中級の段階で、そのような多様なテキストがどのように提供でき、それに伴ってどのような読み方が学習できるのか、検討する必要があるだろう。

5.2 生教材の使用について

今回調査した教科書では、生教材を積極的に使っている教科書と書き下ろし教材を中心に構成している教科書とに分かれた。また、B7、B8の教科書では、学術的なテキストの構造や表現の特徴を踏まえた書き下ろしのテキストが使用されていた。

読解の授業において、特に中級段階では、生のテキストを使うことには様々な点での難しさがある。生のテキストは、その長さや、過剰な情報、専門的な内容、語彙の負担などのため、日本語の読解の教材として使いづらい場合が多い。しかし一方で、留学生は生教材を使った「読み」の学習を通して実際のテキストを自分で読みこなして行くスキルやストラテジーを学ぶ必要がある。McGrath (2002) は、生のテキストは学習者外国語の教室という限定された環境において、現実の世界の感触を知らせ、それに備えて練習する機会を与えると述べている。また、クリティカル・リーディングの観点から言えば、生教材は、それらがいつ、だれが、だれに向けて、どんな目的で書いたかというようなテキストの内容の深い理解に関わる情報を内包しており、使い方によっては、豊かな読みの学習を可能にする。

今回の調査した教科書では、生教材の利用にあたっての様々な工夫が見られた。それらの工夫についてここで紹介する余裕はないが、学習者のレベルと目的に応じた生教材の使用や教材化の工夫について、今後具体的に検討してみたい。

5.3 教師の質問の目的

今回の調査では、テキストに明示的に書かれていることを問うような質問が最も出現率が高かった。教科書によっては、このようなタイプの質問が理解問題の大半を占めているものもあった。ある教科書では、テキストの流れに沿って、いわゆる 5W1H のタイプの一連の質問が学習者の「読み」を誘導するかのようになら出されている。確かに中級レベルの学習者の場合、テキストによってはそのようなきめ細かな確認が必要な場合もある。しかし、これでは学習者は受身的な「読み手」から脱出できないように思われる。

以下は、B1 の教科書の本文と質問の一部分である。

以前に、報道番組で暴力事件をあらかじめ計画しておき、それをニュースとして流すという事件が起こった。また、人の手を加えた写真が報道写真として使われたこともあった。やろうとすればこんなことも可能なのである。もちろん、報道に携わる者がそんなことをしてよいはずがない。しかし面白いことに、そういった事件に対する人々の反応は意外に冷静なものだった。ある部分を切り取って見せるテレビの画面や写真は事実そのままではなく、どうしても与える側の作品になってしまうということが、報道側だけでなく、与えられる側にもわかっていたのである。

- ・ テレビの報道番組でどんなことが起こりましたか。
- ・ そのほかに、どんなことが問題になりましたか。
- ・ それらの事件に対する人々の反応が冷静だったのはなぜですか。

(荒井他、2003、pp. 110-112、文中の下線は筆者)

最初の二つの質問は、テキストの中から一つ一つの文を切り離して聞いているような印象を受ける。また、質問自体もテキストに書かれていることを、そのまま答えるような質問になっている。学習者は、最初の質問に対し、「暴力事件をあらかじめ

計画しておき、それをニュースとして流すという事件（が起きました）」というように、テキストの文を切り取るような答をすることが多いのではないだろうか。次の質問についても同様である。該当箇所さえ見つければ答えられる。自分の言葉で言い換えたとしても、それは「言い換え」の練習であって、「読み」の練習ではない。実は筆者も授業中、このような質問をしてしまうことがよくある。学習者の答えを聞きながら、自分は一体この質問で学習者に何をさせようとしていたのだろうか、反省することが多思う。このテキストについて言えば、この部分でより大切なのは、後に「こんなこと」、「そんなこと」とまとめられているような、二つのことがらの共通点ではないだろうか。たとえ稚拙な表現ではあっても、「人間が手を加えたものを本当のこと(真実)として報道すること」というように、二つのことがらの共通点を考え、もとのテキストから離れて自分の言葉で表現するというような作業が、この教科書が対象としている中級レベルの学習者に必要なのではないだろうか。こうした小さな積み重ねが、＜外部の情報を直接的にではなく、自分の思考回路を経て、自分なりの評価をしながら吸収していく＞という、大学生として必要な学習のスタイルに繋がっていくように思われる。

また、3番目の質問は、形の上では理由を尋ねているのだが、テキストに書かれていることを取り出すという点では、最初の二つの質問と違いはない。このように、文章の「理解問題」において、筆者の意見や感想までも既定の事実のように扱って質問するというのは、多くの教科書に共通して見られた。教科書によっては、「筆者はどう思っているのか」というように、筆者の見解であることを明確に意識させている場合もあるが、多くは上の例のように直接的な質問のしかたをとっている。しかし、筆者は、こうした「テキストの中にすっぽり入ってしまって、テキストの筆者と一体化して読み進めていくような「読み」」に教師も学生も慣れてしまうことには問題があるのではないかと思う。そして、このような読み方が、テキストと「読み手」である学習者自身との距離をあいまいにさせ、また、テキストの中での事実と意見の区別に鈍感な読み手を作ってしまう要因となっているのではないかと考えている。このことについては、稿を改めて検討したい。

ここでは、教師の与える質問の役割について、とくに、明示的に示されていることからの理解を確認する質問について検討した。Grellet(1981)は、読解の授業で、逐語的な解釈を重視することによって、テキストが一連の独立したユニットの集まりであるかのように扱っていると批判し、このような方法は、結果的に、学生がテキストの全ての文に必要な以上に依拠しその結果、文の前後の部分から推察して読み取ることに消極的にさせてしまうと警告している(p. 6)。傾聴すべき指摘であろう。もちろん、ときには文の構造が複雑すぎたり表現が曖昧であったりするゆえに、内容を確認しながら読むことが必要になる。また、より深い理解に進むための前段として、確認の質問をするということもあるだろう。しかし中には、テキストにいろいろな要素を盛り込み過ぎているため、あるいは、わかりにくい悪文であるゆえ、逐語的な解釈を行わざるを得ないということもある。教師も学生もそのような苦労があたかも読みの練習であるかのような錯覚に陥ってしまっていないか考える必要がある。テキストについての質問のほとんどが教科書に明示されていることである場合、なぜその質問が必

要なのか、そうした質問によって学習者は何を学習しているのか、そしてどのような質問が「浅い表面的な読み」だけではなく「深い読み」(Waters & Waters、2001、p. 376)を導き出し、「読み」の力を伸ばすことに繋がるのか、前節で述べたテキストの選択の問題とあわせて考えていきたい。

5.4 おわりに

日本語教育における読解の授業については、文型と語彙を教えることが日本語教師の主な役割で、それさえできれば学習者は母語で培った読解のスキルやストラテジーを駆使して日本語のテキストを読んでいけるという考え方もある。しかし、筆者はこれまでの学部留学生の教育の経験から、主体的な「読み」の態度や、大学での学習に必要な『読み』のスキルを、日本語の読解のクラスで教える必要があると考えている。また、クリティカル・リーディングで提唱されているような、テキストとの一定の距離を保ち、自分自身の問題意識に基づいて、そのテキストの内容を評価しながら読んでいくような態度は、アカデミック・ライティングの習得にも不可欠であると考えている。今回の調査により、留学生を対象とした読解教科書の現状の一端が明らかになった。本稿で指摘したようないくつかの課題とともに、教科書作成者がそれぞれの考え方のもとに教材や問題の出し方に様々な工夫を行っていることもわかった。今回の研究を出発点として、読解の目的とテキストの選択、「読み手」とテキストの関係、読解の学習における教師の質問の役割、などについて、EAPやESLの教材や実践からも学びながら具体的に検討していきたい。

参考文献

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

阿部祐子他(1994)『テーマ別上級で学ぶ日本語』研究社

荒井礼子他(2003)『テーマ別中級から学ぶ日本語(改訂版)』研究社

池田重監修・酒井和子他編集(1990)『中級からの日本語 読解中心』新典社

大野純子(2003)『大学「教養の日本語」』講談社出版サービスセンター

架谷真知子・津田彰子(1995)『日本を考える五つの話題』スリーエーネットワーク

鎌田修他(1998)『生きた素材で学ぶ 中級から上級への日本語』ジャパントイムズ

二通信子(2003)『専門科目でのレポート課題の実態とレポート作成上の問題点—専門
教員及び留学生へのインタビューから— 科学研究費補助金基盤研究「日本留学試
験とアカデミック・ジャパニーズ」研究成果報告書、p. 89-100 2003年

日本語教育・教師協会(Jaltta)編(1994)『日本語中級読解 新版』

Badger, E. & Thomas, B. (1992). *Open-ended questions in reading*. ERIC Digests. Retrieved February 10, 2004, from <http://www.ericfacility.net/ericdigests/ed355253.html>

Benner, P. A. (1996). *Breakthroughs in Critical reading*. Lincolnwood, IL: Contemporary Books.

Bernhardt, E. B. (1991). *Reading development in a second language*. Norwood, NJ: Ablex.

Carrell, P. L. (1998). Text-boundedness and schema interference. In P. L. Carrell, J. Devine, & D. E. Eskey (Eds.), *Interactive approaches to second language reading* (pp. 101-113). Cambridge: Cambridge University Press.

Carson, J. G., & Leki, I. (Eds.). (1993). *Reading in composition classrooms: Second language perspectives*. Boston: Heinle & Heinle.

Chan, C. K. K. (2001). Promoting learning and understanding through a constructivist approach for Chinese learners. In D. A. Watkins & J. B. Biggs (Eds.), *Teaching the Chinese learner* (pp. 181-203). Hong Kong: University of Hong Kong.

Eskey, D. E., & GraBe, W. (1998). Interactive models for second language reading. In P. L. Carrell, J. Devine, & D. E. Eskey (Eds.), *Interactive approaches to second language reading* (pp. 223-238). Cambridge: Cambridge University Press.

Fairbairn, G. J., & Winch, C. (1996). *Reading, writing and reasoning: A guide for students* (2nd ed.). Buckingham, UK: Open University Press

Flowerdew, J., & Miller, L. (2003). On the notion of culture in L2 lectures. *TESOL Quarterly*, 29(2), 345-373.

Grellet, F. (1981). *Developing reading skills*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hirvela, A. (2001). Incorporating reading into EAP writing courses. In J. Flowerdew & M. Peacock (Eds.), *Research perspectives on English for academic purposes* (pp. 330-346). Cambridge: Cambridge University Press.

Johns, A. M. (1997). *Text, role, and context*. Cambridge: Cambridge University Press.

Knott, D. (2001). *Critical reading towards critical writing*. Writing Support, University of Toronto. Retrieved February 15, 2004, from <http://www.utront.ca/writing/critrdg.html>

Leki, I. (1991). Twenty-five years of contrastive rhetoric: text, analysis and writing pedagogies. *TESOL Quarterly*, 25(1), 123-142.

Leik & Carson. (1997). "Completely different worlds": EAP and the writing experience of ESL students in university courses. *TESOL Quarterly*. 31.1 pp.39-69

Li, X. M. (1996). *"Good writing" in cross-cultural context*. Albany, NY: State University of New York Press.

Littlejohn, A. (1998). The analysis of language teaching materials: Inside the Trojan horse. In B. Tomlinson (Ed.), *Materials development in language teaching* (pp. 190-216). Cambridge: Cambridge University Press.

McGrath, I. (2002). *Materials evaluation and design for language teaching*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Nunan, D. (1988). *The learner-centered curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nuttall, C. (1996). *Teaching reading skills in a foreign language*. Oxford: Macmillan Publishers Limited.

Pennycook, A. (1996) Borrowing others' words: Text, ownership, memory, and plagiarism. *TESOL Quarterly*, 30(2), 201-230.

Scott, M. Dias, R. Alves, N. & Pimenta, S. (1988). *Teaching Critical reading through set theory*. Working Papers of Brazilian ESP Project No. 20, São Paulo: PUC-SP, 29 pp.

Spack, R. (1988). Initiating ESL students into the academic discourse community: How far should we go? *TESOL Quarterly*, 22(1), 29-51.

Suhor, C. (1984). *Thinking skills in English and across the curriculum*. ERIC Digest. Retrieved June 4, 2004, from <http://ericadr.piccard.csc.com/extra/ericdigests/ed250693.html>

Wallace, C. (2003). *Critical reading in language education*. London: Palgrave Macmillan.

Waters, A., & Waters, M. (2001) Designing tasks for developing study competence and study skills in English. In J. Flowerdew & M. Peacock (Eds.), *Research perspectives on English for academic purposes* (pp. 375-389). Cambridge: Cambridge University Press.

Watkins, D. A., & Biggs, J. B. (2001). The paradox of the Chinese learner. In D. A. Watkins & J. B. Biggs (Eds.), *Teaching the Chinese learner* (pp. 3-23). Hong Kong: University of Hong Kong.

巻末資料

クリティカル・リーディングのための質問

Questions for Critical reading

Comprehension:

1. What is the main message?
2. What effect do the illustrations have?
3. What relation is there between title and illustration, or title and text?

Readership:

4. What is the intended READERSHIP for this text?
5. What kinds of people are likely to be influenced by the text?
6. Does the author presuppose some previous knowledge of the subject?

Reader's Appreciation:

7. What did you LEARN from the text?
8. Does the text arouse any feelings in you (e.g. INTEREST)?
9. Is the presentation ELEGANT here to us?
10. Would you choose to read this text?
11. Do you agree with the author's opinion?
12. Which side do you agree with?

Applicability to the reader:

13. Is the information or argument APPLICABLE here to us?
14. Did you have the previous knowledge you needed for the text?
15. How do people benefit from reading the text?

Text or Writer Questions:

16. Who BENEFITS or LOSES by the publication of the text?
17. Who or What was NOT mentioned?
18. What implications do the omissions have?
19. Do the FACTS support the ARGUMENT?
20. Does the writer prove his points?
21. Do the people and facts mentioned really support the author's ideas?

(Scott et al., 1988, p.7)