

Title	留学生のための速読教材作成の試み : 中上級学習者のための自律学習に向けて
Author(s)	古川, 由理子; 藤家, 智子
Citation	大阪大学日本語日本文化教育センター授業研究. 2010, 8, p. 55-64
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/7785
rights	
Note	

Osaka University Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

Osaka University

留学生のための速読教材作成の試み

— 中上級学習者のための自律学習に向けて —

古川由理子・藤家 智子

【要旨】

本稿は、2009年度に作成した『中上級学習者のための速読の日本語（試用版）』について、作成の意図および方針について報告するものである。同テキスト作成にあたっては、速読に要求されるスキニングやスキミングのスキル養成に加え、談話展開の理解および予測、多読へのいざないなどを念頭に置き、教材の選定を行なった。用いられたテキストはすべてレリアであり、大学生を中心とする学習者の目に触れるであろうものを選んである。また、学習者が今後、情報検索や多読を自律して行なっていくよう、テキストはできるだけ多岐にわたるジャンルを採用し、学習者の興味を惹くよう努力した。各章の冒頭には例題を配し、学習者が自習する場合にも対応できるようにした。

1 はじめに

大阪大学日本語日本文化教育センターでは、学習者のニーズに可能なかぎりテーラーメイドで答えるため、さまざまなコースやクラスが提供されている（平尾 2003）。中でも、初級を終了した中級以降の学習者の4技能のうち、「読み」に関する分野では、その後の日本語による専門学習、あるいは日本における日常生活および学生生活の質を高めるため、必要な情報を素早く検索するスキルが求められるようになる。そのため、読解授業では、ひとつひとつの語彙や文法項目を確認し、文章を丁寧かつ確実に読み進める「精読」のみならず、雑多な情報から必要な情報を素早く取捨選択する「速読」や、情報が氾濫する現代社会において、必要な情報を得るため多くの文章にあたる「多読」学習のニーズが必然的に高まってくる。このような目的の読解授業においては、（川口 2006）などが述べているとおり、スキニング・スキミングのスキルが有効とされる。授業でこのスキルの訓練をすることは、学習者のニーズにかなっていると言えるだろう。

本センター、Uコース（学部進学前予備教育）での教育においては、初級の段階では『初級日本語』（東京外国語大学日本語教育センター（1994））の巻末読解を、初級初期の文型導入が終了した段階で取り入れ、速読の練習を行なっている。しかし、その後中級になって使用される『日本語中級学習者のための速読練習用 読解教材＜改訂版＞』（大阪外国語大学日本語日本文化教育センター（1998））とのレベル差が大きく、後者にはスキニングやスキミングの練習などもない。上級で用いられる『日本語上級学習者のための速読練習用 読解教材＜改訂版＞』（大阪外国語大学日本語日本文化教育センター（1999））も同様である。

そこで、筆者らは、初級で扱う平易な速読教材から、『日本語中級学習者のための速読練習用読解教材＜改訂版＞』や『日本語上級学習者のための速読練習用 読解教材＜改訂版＞』にスムーズに移行することを目指し、スキニング・スキミングなど速読に必要なスキルの練習や、多読につながる試みを取り入れながら、速読・多読に向けての準備段階から、最終的にまとまった内容の読解を行なう教材の試作に取り組んだ。その際、『日本語中級学習者のための速読練習用 読解教材＜改訂版＞』および『日本語上級学習者のための速読練習用 読解教材＜改訂版＞』

が作成されて10年が経過していることに鑑み、読解素材もこの機会に改めることにした。本稿は、この速読教材作成の試みについて報告するものである。

2 速読・多読に関する先行研究および教材

教材作成の過程について記述する前に、参照した先行研究および教材について概観しておきたい。

館岡（2001）は、英語を母語とする中・上級学習者に読解テストを行ない、読解の過程で学習者が行なう自問自答が読解力の高低に関係するかを調査した。その結果、優れた読み手は、テキストの細部にとらわれず、情報を統合して仮説設定およびその検証を繰り返し、メタ認知力を働かせていると指摘する。つまり、読解力の高い学習者はテキスト中にわからない文型や語彙が出てきた場合でも、「細部にとらわれない」独自の読解ストラテジーをもっているということである。また、江田・飯島・野田・吉田（2005）では、同じく中・上級レベルの学習者を対象に短編小説を読む多読授業の実践において、読解テストおよびアンケート調査をレポートと併せて分析し、多読授業を受けていない学習者との有意差が認められたことを報告する。さらに、多読授業を受けた学習者には、多読授業を受講後、テキストのわからない語を「無視して読み続ける」などのトップダウン的な読解ストラテジーが重視されるようになったと指摘している。福本（2004）も同様に、多読の必要性を訴え、英語教育に基づいた多読授業を行なった結果、多読授業を行なわなかった学習者と比べ、多読授業を行なった学生は、統計的に有意ではないものの、読解テストにおける平均点の伸びにおいて顕著な差が見られたとしている。

一方、小森・三國・近藤（2004）では、文章理解のためには既知語彙率が96%程度なければならないという実験結果を示し、文章理解の促進には既知語彙率が大きく関わることを示唆する。

以上のような先行研究の結果を踏まえ、本教材作成にあたっては、江田・飯島・野田・吉田（2005）が指摘するように、今後の自律学習に向けてのトップダウン的ストラテジー、言い換えれば、館岡（2001）の言う「細部にとらわれない」読解ストラテジー、つまり、スキミング・スキミングのスキル養成という点をまず訓練できるようにした。また、本教材の対象である、大学生という年齢層が興味を抱く内容であること、さらに、できるだけ広いジャンルからテキストを採取することを心がけた。小森・三國・近藤（2004）で示唆されている語彙の問題については、後に述べるが、今後、教師用マニュアルと共に、全ルビ付きテキストおよび語彙リストとして作成する計画である。

本教材作成にあたって、最も参照した教材は『中・上級者のための速読の日本語』（岡まゆみ（1998））である。また、内容の選択について、興味を引く内容という点で『日本語を楽しく読む本・中上級』（小出慶一（1993））も参考にした。

3 中・上級学習者のための速読教材作成の試み

3.1 教材の構成

先行研究での知見を基に、スキミング・スキミングのスキル養成のための訓練として、教材は次のような構成を取った。以下、それぞれの項目について述べる。

1 キーワードを探そう

キーワードに関係する語彙

掲示板

外国人のための情報

展覧会

図書館

不在通知

病院

銀行

2 キーセンテンスを探そう

談話のどこにくるか

3 接続詞に注意しよう

4 談話の流れに注意しよう

5 予測しながら読もう

6 要約してみよう

7 好きなものを選んで読もう

まず、1と2はスキミングの訓練である。1のキーワードを探す訓練はスキミングにもつながり、文章全体のテーマをつかむことにもつながる。テキストには、大学で勉学に励む学習者が遭遇するであろう場面のレアリアをできるだけ使用した。本教材は、中上級になれば、自律した学習者となるためにも普段の日常生活や学生生活での情報検索能力の養成が必要であるという考えに基づき、原則レアリアのみを使用している。

2は、1のキーワードから検索対象を文単位に広げる練習である。1と違い、談話のどの位置にキーセンテンスが来るかということ併せて学習できる。これまで、日本語の文章においてはキーセンテンスは段落末あるいは文章の最後に来ることが多いと言われてきたが、新聞記事や論文などでは、段落の初め、あるいは文章冒頭部に要旨が示されていることもある。もちろん、すべての文章がそうだとはいえないが、日本語の文章の要旨は最後という思い込みを除くだけでなく、多くの文章がこの2つのパターンであることを学習する狙いがある¹⁾。

3と4は談話の流れへの注意を学習者に促すことに主眼がある。接続詞は、ディスコースマーカ―として、次にどのような内容が来るか推測をする手掛かりとなる。その接続詞に意識を向けることで、必要な情報とそうでない情報の取捨選択のスキルも身につけてもらおうという意図である。さらに、接続詞は文章を意味のあるまとまりとして結束させる大きな要素である。したがって、その延長線上に、4がある。談話の流れに注意するという事は、例えば、AとBという内容を比較する文章であるならば、おそらくは文章内部のそれぞれの部分においてAの説明とBの説明に対照され、結果的にそれに対する何らかの評価あるいは意見などが述べられるであろうと構成を大まかに予測しながら読むことなどが挙げられる。また、1つの意見を主張するため、例を挙げながら帰納的に説明していく文章もあろう。このような談話の流れを大まかにつかむことにより、大意把握をより素早く行なうことを目指す内容となっている。接続詞に注意を向け、談話の流れを追って読むことは、5の予測しながら読むことへとつながるものでもある。

最後に、6は、スキミングのスキル習得練習である。1～5までで練習した速読のスキルを

駆使して、できるだけ早く文章を読み、その要点をつかむことを目的とする。ここで重視されるのは、あくまで情報取りであり、極言すれば、要点に関係ない箇所はすべて読み飛ばすというスキルを身に付ける練習でもある。

本教材では、7として、学習者が自身の専攻や興味に基づいて、主体的に読む文章を選ぶというセクションを設けた。それは、学習者のモチベーションが学習効果に大きく影響するという従来の研究結果に基づくだけでなく、最近重視される学習者オートノミー（自律）（例えば青木他（2001））を育成する狙いもある。

3.2 例題の作成

本教材では、実際の設問に先立って、例題を配すことにした。これは、前節で述べた学習者の自律に目を向け、学習者が独習できるようにという配慮による。また、本センターでは、前述のとおり、さまざまなコースにおいて授業が展開されているため、どの教師が速読授業を担当しても、本教材の狙いを理解し、活用できるようにとの願いも込められている。

次に挙げるのは、「3 接続詞に注意しよう」の例題およびその解説である。

「なんでもくっついてしまう赤い羊」について読んでから、解説文を読んでください。そのとき、接続詞にマークをつけながら読みましょう。どんな接続詞がありましたか。

さらに
ところが
では
しかし
つまり
もちろん
しかし
そこで
さらに

これらの接続詞のあとに書かれていることに注意してみましょう。

さらに	人が動物にくっつくというありえない出来事+「笑わない王女」の存在 =前に書いてあることにつけ加える
ところが	羊は笑わないがチンパンジーは笑う =前のことから予想されることと反対のことを述べる
では	なぜヒトは笑うのか =本題に入る=重要!
しかし	ヒトには優れた知能があるが、そのため多くのストレスを抱える =前のことから予想されることと反対のことを述べる
つまり	ヒトが笑うのは、悩みの多い賢い動物だという証明

- =まとめをする=重要!
- もちろん ヒトはいつでも笑えるわけではない
=条件をつける
- しかし ムリに笑うのもひとつの方法
- そこで 笑顔は脳からの刺激が顔に伝わってつくられるので、笑顔を作る実験をした
=解決法を述べる
- さらに たくさん笑顔を作ると「表情筋」が鍛えられる

ここで、重要な役割をしている接続詞を考えてみましょう。まず、「では」という接続詞はトピックを変えますが、話の本題に入るということを示すことがあります。ここではその役割を果たしていますから、「ヒトはなぜ笑うのか」というのがキーセンテンスのひとつだとわかります。そして、その答えは、「つまり」のあとにありますね。「つまり」はまとめをするときによく使われる接続詞ですから、「つまり」のあとは大切です。線を引くなどしてあとで読む時にもう一度繰り返して読むようにしましょう。ここでは、「ヒトは悩みが多く賢いから笑う」というまとめになっていますね。

ただ、ここで、話は終わっていません。「もちろん」という接続詞で、普通ではない場合を提示しています。この文章での「もちろん」は「ところが」や「しかし」とよく似た働き=前のことから予想されることと反対のことを述べたり、ある条件の時はそうではないことを示す=をしています。これは、予想外のことが起こるので、まだ話が続くというマーカーです。意見を言う文など、時には、「しかし」などのあとに、一番重要なキーセンテンスが来ることがあります。ケースバイケースですが、このような接続詞も大変重要です。

では、この文章で筆者がいちばん言いたいことは何でしょう。

→笑うことは、自分にとっても相手にとってもいいから、笑いましょう!ということですね。

もう1例、「4 談話の流れに注意しよう」の例題とその解説を紹介する。

「子どもの国会」を談話（ストーリー）の流れに注意して読んでみましょう。

テーマの紹介 =日本よりフランスの若者の方が政治意識が高い

↓

具体例 「子ども国会」（=キーワード）

- ① どんなんですか。簡単にまとめましょう。
代表者
方法
目的
- ② 法案の候補を10に絞り込む→最終的に3つに
今年の例：
- ③ 6月にパリの国民会議に集まり、議論（他のEU26カ国の子どもの代表も招待）

採択された法案＝

- ④ 採択された法案を実際の国会で審議する
実際に法律化された例も：

↓

まとめ

日本でも早い時期から民主主義を教えるべきだ＝筆者の主張＝キーセンテンス

* このように、この文章では、まずテーマを紹介し、それについて例を挙げて説明、そして、最後に筆者の主張を述べるという流れになっています。日本語の文章は最後に筆者の主張が述べられることが多いのが特徴です（もちろん、例外もあります）。時間がない時は、例を飛ばして結論からまず読んでみてもいいでしょう。

授業では、この例題を教師解説のもとに行ない、続く設問を解いていくことになる。本教材では、学習者が自習する場合に各章ごとの達成目標がより明確になるよう、例題をまず配置することにしたのである。

3.3 設問形式

本教材の文章に配する設問の形式は、あふれるほどの情報から素早く必要なものを取り出すスキルを身に付けるという目的に沿ったものにするため、情報読み取りでは正誤問題を中心にし、スキミングではタイトルを考えたり要旨を選択肢から選んだりする問題を配するなど工夫した。これは、2章で紹介した先行テキストや、本学で用いられてきた『日本語中級学習者のための速読練習用 読解教材<改訂版>』および『日本語上級学習者のための速読練習用 読解教材<改訂版>』と同様である。

本教材でさらに工夫した点は、談話展開について、視覚的に学習者に示すため、図式を用いた設問を配した点である。これには、視覚による効果により、文章の構成を把握し、大意把握および速読を促進させる狙いがある。例えば、次のような問題である。

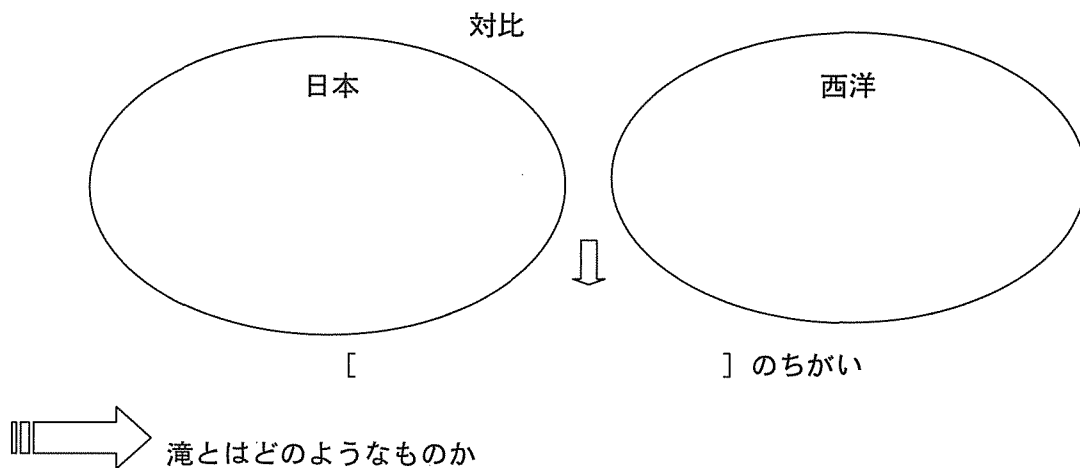
「滝」

なぜこの筆者は滝が好きなのか？

・
・
・



例 ← スキップできることに注意させる



この図は、日本と西洋を対比することにより、日本文化を背景にする滝の意義について文章の構成から考えさせるようになっている。このような図が学習者の談話構成理解に役立つことを願って、図解および設問としたものである。

4 テキストの配列

読解力を形成するためには多読が必要であることは経験的によく知られている。Westhoff (1997) もまた読解能力養成の実践の指針として「学習者にできる限り多くの生の言語資料を対面させよ」を掲げているが、その出発点となるのは次のような認知上のメカニズムである。「一般に推測されているところによると、人間は生まれた時から知覚を秩序付けようとしている。そして人間はこれを知覚の中に規則性を発見しようとすることによって行なっている。……人間はこの種の規則性を、絶えず仮説を立てて、これを検証することによって発見している。こうして人間は単に非常に広範に及ぶのみならず、陰影に富んだ知識のあり方を蓄積するのである」。さらに、こうした学習者の知識獲得方略を踏まえ、これに接続した形で外国語教育を行うためには、「教材は学習者にできる限り多くの仮説を立てさせ、これを検証することを可能にするものであることが望ましい。このことは即ち、読解教材は未知の事項と並んで十分に既知の事項を含んでいなければならないことを意味する。その結果、外国語の読み手/である学習者は

既知の事項から出発して未知の事項に関して尤もな仮説を立て、これを検証することができるのである。」(Westhoff S. 1997)。またStanovic (1986) も、読解能力の形成に読解量の果たす有効性を指摘しつつ、「教育の領域においてマッシュー効果²⁾を引き起こすメカニズムのひとつは、豊富かつ精巧に作り上げられた既存の知識ベースが更に学習を促進することである。専門的技能知識を身に付けている者はより大きな知識ベースを持っており、この大きな知識ベースはより大きな専門的技能知識をより速く獲得することを可能にする」と、新情報獲得に際しての既存の知識ベースの重要性を認知的発達面から述べている。

これらの知見から、学習者に対して有効かつ能率的な読解教育を考えるにあたっての出発点となるのは、学習者の持つ既存の知識ベースがテキスト理解によってより有効な知識ベースとして機能する方策を講ずることであるといえよう。そして、これは次の二点に大きく分けて考えることができる。

- 1) テキスト理解に際して、学習者の身につけている日常世界の諸事象に関する既存の概念知識が援用できる余地の大きい教材を使用する。
- 2) 学習者の言語知識と概念知識を結合することによって、知識ベースのできる限りの拡大を図りつつ、比較的難度の低いテキストから徐々に難度を上げ、多量に読み進める中で語彙の獲得と拡大を追求する。そしてこれを更なる学習の中で既存の知識ベースとして機能させることによって、語彙力と読解能力が累進的に増大するようなテキストの配列を工夫する。

自然言語のテキストは、暗号のようにコードとメッセージの閉じた関係から成り立つのではなく、両者は開かれた関係にある。そこでテキストの理解には言語的知識のみならず、当該の問題についての専門的知識、概念知識といった世界知識が必然的に介在し、テキストの理解は両者間の相互作用の中で「解釈」という形で行われる。したがってテキストを理解するためには言語知識だけでなく、多様な領域にわたる既存知識や能力などの一切を投入、相関させる総力戦的な創造的解釈能力が不可欠である。よって当該の問題について十分な知識を有している場合には、テキスト内容を理解する上で未知の語彙や文法構造は必ずしも絶対的な障害とはならず、むしろ逆に内容的知識を基に言語知識を獲得することが可能な場合も少なくない。したがって読解教育には、既習の言語知識をもとにテキストを理解しようとする方向ばかりでなく、既存の概念知識を手掛かりとしてそこから言語知識の獲得を追求する方向性もまた不可欠であり、これら双方向の相互作用がより高度な読解能力を形成・促進すると考えられる。

以上のような基本的な考えに基づいて実際のテキストを配列し、その効果をより発揮させるために、本教材の作成に当たっては以下の点に配慮した。

1) 到達目標テキストの設定

到達目標を明確にし、学習者にも達成感を与えるという観点から、各章・各項目でテーマ別に選定したテキストの中で、最後にぜひ読ませたい難度の高いテキストを「目標テキスト」として設定し、そこから逆算的に配列を考えた。

2) テキスト間の相互関連性

テキストの選定と配列に当たっては、ポウグランド (1984) の「ある一つのテキストの使用が、すでに出会っている一つ、あるいはそれ以上のテキストについての知識に依存することで学習者の言語知識にかかる負担を軽減する」という「テキスト間相互関連性」に

基づいた。すなわち、テキスト相互間に内容的・言語的な一定の重なりを与えることによって、前のテキストで獲得した既存の知識が新しいテキストを読む際の手掛かり（支援テキスト）として機能するよう配慮した。特定の領域・問題に固有の語彙が反復して出現することは、その語彙の定着を促すだけでなく、内容面と言語的側面の双方から豊富な手掛かりが与えられることでテキスト内容の推測が容易となり、未知の語彙をすべて辞書で調べずとも内容理解が可能なことを学習者に体験させる機会ともなろう。そして、辞書への依存度の引き下げは、読解速度の向上や一定時間内での読書量の拡大にも繋がるものとする。

3) 易から難への配列

テキストの難度については、言語的観点のみならず概念知識の援用可能性等も含めた総合的観点から判断した。そして、いきなりそのまま読ませたのでは難度が高いと思われるテキストも、これを各章・各項目の最終目標テキストとして設定し、その前に比較的容易な類似テーマの支援テキストを選定し、易から難へ向けて少しずつ引き上げながら配列するよう心掛けた。それらを読み進めることは、その難度を実質的に引き下げるだけでなく、学習者の挫折感の防止、学習動機の維持・拡大という点においても有益であると考えられる。

4) 学習者の関心への配慮

読解能力はある特定の話題、領域に限定されることなく、他の分野にも創造的に転用可能でなければならない。そこで、各章・各項目のシリーズとテキストの選択にあたっては、まず学習者の関心に配慮し、その上で一定の内容的、言語的共通性を維持しつつもテーマを少しずつずらしていくことによって内容に変化を与えるよう工夫した。

また、授業時間数、学習者の能力、関心等に応じてテキストの選択と組み合わせを自由に変えることができるよう、いくつかの話題・領域にまたがるシリーズを用意した。さらに、例題や支援テキストに基づいて読む目標テキストをいくつか用意し、これを更に上位の目標テキストに対する支援テキストとして機能させることもできるようにした。

5 今後の課題

本教材は、まだ試作段階であり、今後、実際に使用しての検討がまず必要である。本文については、ほぼすべて、レアリア重視という作成方針により、ルビおよび語彙リストのない状態での提示である。それは、とりもなおさず、実際の生活でのその後の応用を目指したものであるが、復習あるいは速読後に文章を精読したい学習者のために、ルビおよび語彙リストを付録としてつける方が望ましいと思われる。

また、本教材が汎用的に使用される場合、各テキストが目指しているスキル習得や意図を、教師用マニュアルとして整備する必要がある。加えて、さらにジャンルを広げ、第7章の「好きなものを選んで読もう」に、学習者が読みたいと思う文章を増やし、自律学習に耐えるよう増補していきたい。そのため、今後は何冊かの分冊にすることを考えている。

註

1) まれに文章の真ん中に要旨が来る場合もあり、本テキストでは問題として扱っている。

2) マシュー効果 (Matthew effect) とは、マタイ伝福音書第25章29節の「すべて有てる人は、^も與へられて

いよいよ豊かならん。されど有^もたぬ者は、その有^もてる物をも取らるべし」(新約聖書)に基づいてMertonが科学者の業績とこれに対する見返りの関係についての社会心理学的影響を論じるに際して最初に使用した概念である。Walberg & Tsai (1983) はマッシュー効果の概念を教育学の分野に転用し、「以前受けた教育上の利益は現在の学習活動と学習動機にも影響を及ぼすことによって、この二つの要因以上に、学習効果に対して累加的に有利に作用する」としている。Stanovic (1986) はこうしたマッシュー効果の考え方をさらに言語習得の領域に適用している。

参考文献

- 青木直子・尾崎明人・土岐哲編 (2001) 『日本語教育学を学ぶ人のために』世界思想社
- 江田すみれ・飯島ひとみ・野田佳恵・吉田将之 (2005) 「中・上級の学習者に対する短編小説を使った多読授業の実践」『日本語教育』126号
- 岡まゆみ (1998) 『中・上級者のための速読の日本語』The Japan Times
- 川口良 (2006) 「何をどう教えるか」『日本語教育を学ぶーその歴史から現場までー』遠藤織枝編 三修社
- 小出慶一 (1993) 『日本語を楽しく読む本・中上級』凡人社
- 小森和子・三國純子・近藤安月子 (2004) 「文章理解を促進する語彙知識の量的側面ー既知語率の閾値探索の試みー」『日本語教育』120号
- 館岡洋子 (2001) 「読解過程における自問自答と問題解決方略」『日本語教育』111号
- 平尾得子 (2003) 「」『大阪外国語大学留学生日本語教育センター授業研究』創刊号
- 福本亜希 (2004) 「日本語教育における多読の試み」『日本語・日本文化』第30号
大阪外国語大学留学生日本語教育センター
- 目黒 真実 (2009) 『中上級学習者のための日本語読解ワークブック』アルク
- ボウグランド,R.de,・ドレスラー W.共著/池上嘉彦ほか共訳『テキスト言語学入門』(1984) 紀伊国屋書店
- Halliday.M.K and Hassan.R (1976) *Cohesion in English*: Longman 安藤貞雄他訳『テキストはどのように構成されるか』(1997) ひつじ書房
- Stanovich.Keith.E. (1986) Matthew effects in reading : Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. In: Reading Research Quarterly. Vol.XXXI/No.4, pp.360-407
- Walberg,Herbert J. and Tsai,SHinow-Ling (1983) Matthew Effects in Education. In: American Educational Research Journal. Vol.20 No.3, ,pp.356-373
- Westhoff,Gerard (1997) Fertigkeit Lesen. (Fernstudieneinheit 17) .Langenscheidt Verl.

(ふるかわ ゆりこ 本センター非常勤講師)

(ふじいえ ともこ 本センター非常勤講師)