

1. はじめに

現在、筑波大学留学生教育センターでは、関東甲信越地区の国立大学に配置される文部省研究留学生を対象として、6か月の日本語教育コース（Aコース）を設けている。このAコースで学ぶ留学生の大部分は、コース終了後、それぞれ配置された大学院において専門分野の研究を行うため、コースの目標は日常生活に必要な日本語力および専門分野の研究活動に必要な日本語力を養成することに置かれている。

専門分野の研究活動に必要な日本語の一つとして専門書の読解があるわけだが、ほとんどが非漢字圏からの学生で、コース開始時において日本語が全くゼロかそれに近い状態であることを考えると、コース終了時に専門書が不自由なく読みこなせる日本語力を期待することは難しい。しかし、筑波大学での日本語コースを終了した後、配置される大学によってはまとまった日本語学習の機会がほとんどないことも考えられる。そのような場合でも、ある程度自分で解決していけるような基礎をコースの中で身につけることが最低必要となるのである。少なくとも、辞書を使いながらなんとか専門書を読み進めていけるという自信をつけるところまでは、もっていかなければならない。

現在専門書読解としては、コース全体の約500時間のうち、前半約300時間での初級教科書『きそにほんご かいわ』終了後に一週間前後の期間でクラス単位での読解練習を行い、その後各自の専門書を使った読み練習を行っている。個々の学生に分かれたときの指導にも問題が多いが、初級会話教科書から専門書への導入としての読解練習について、今後の改善のためにここで整理してみたいと思う。

2. 読解指導について考えるべきこと

2-1 読解の対象と目的

読解指導の目的は、目の前にある一文を理解させることではなく、学習者が必要なものを自力で読み理解していくための力、読解力をつけさせることにある。では、読解力とは、いったいどのような力であるのか、読めるようになるためにはどのような練習をしたらよいのかを明らかにしなければならない。そのためには、読むという行為の分析から始める必要がある。

「読解」とは文字通り「読んで理解すること」であるが、まず、何を讀むかが問題となる。何を讀むかによって、理解すべきことが違ってくるはずだからである。

例えば日常生活の中で読むという活動の対象となっているものを挙げてみると、新聞、雑誌、小説、手紙、はがき、伝言や、機械類の取扱説明書、マニュアル、旅行のパンフレット、カタログ、駅や街中で見る標識や案内板、ポスター、広告、電話帳等いろいろなものがある。日本語社会の中

で「読む」対象となるものは非常に多種多様であり、ここで取上げる専門書はその中の一種類である。そして、これらの素材に対してわれわれはそれぞれ違った扱い方、つまり違った読み方をしていくはずである。新聞と折込みのチラシでは読み方が違うし、同じ新聞でも社説とテレビ番組欄では決して同じような読み方はしていない。この読み方の違いは、もちろん素材そのものの性格の違いにもよるが、読む目的の違いによるところが大きい。

ふつう、われわれの「読む」という行為は目的をとまなう。例えば、機械を正しく使用するために取扱説明書を読み、ことばの意味や表記の仕方あるいは使い方を知らるために辞書の記述を読む。取扱説明書を文芸作品を味わうように一字一句を丁寧に追って読むことはふつうしない。特に問題ではないところはとばして読み、書いてあることの全てを一字一句読むわけではないが、読んだ結果機械が正しく動けばそれで十分であり、それでその説明書は「読んだ」ことになるのである。また、辞書は必要な項目だけをひろって読めばいいのであって、第一ページから順に読む必要など全くない。辞書や電話帳のように、その性質から用法がほぼ限定されるものについては、最初から順に読ませようということがいかに無意味なことであるかはわかりやすいが、教室内での読解というと、ともするとどんな文章も同じ様にはじめから語句の意味や構文、漢字の読み方を取上げながら読むというパターンで扱いがちである。このような読み方を北条（1973）は「学習読み」と呼び、そのような「静止的固定的な文章の扱い方」だけでなく、読解を「どんなことを読みとろうとするか」という読み手の積極的な意志、目的によって行われるもの」ととらえた上での読み方を提案しているが、まさにその通りであろう。

目的によって違った読み方がなされるというのは、ここで取上げようとしている専門書読解の場合にも当然考えるべきことである。その専門書を何のために読むかによって、どう読むかが決まってくる。目的があってこそ、そのテキストとのかかわりかたが決定されるのであって、理解すべきことが見えてくるのである。

2-2 読み方のパターンとその指導

テキストをどう読むか、その読み方のパターンについて、Grellet（1981）は次の4つを挙げている。

- ①Skimming,
- ②Scanning,
- ③Extensive reading,
- ④Intensive reading,

一つの素材はこれらのうちどれが一つの読み方で読むというのではなく、実際にはこれらを組合わせて読んでいることが多い。例えば、まず大づかみにテキストの内容を取りながら読み（Skimming）、重要な部分を拾って必要なことばや文をメモしたりしながら読んでいく（Scanning）というやり方は、ごく一般的な流れといえる。

学生が専門書を読む場合を考えると、一冊の本を教科書として丹念に読むことによって新しい知

識を身につけるということもあるであろうし、レポートを書くために、膨大な数の本の中から関係のある内容の本を捜す、あるいは一冊の本の中から必要な部分を見付けるということや、関係のあるいくつかの論文に目を通して要旨を把握することなども必要であろう。そのどの場合でもいわゆる学習読みの要領で一文一文を同じ比重で読んでいくという読み方しかできないとしたら、問題である。①～④の読み方が目的に応じてできなければ、現実の研究活動に結び付けることは難しい。学生の専門分野の研究活動を前提とした読解教育であるなら、これらの読み方に繋がる指導を考えなければならない。

初級においては、多くの場合、教科書に扱われる語い、文法、文型などは学習の段階に合せて整理されており、学生は教科書にある文章については細部まで理解するというやりかたで学習する。そのような学習が習慣になっている学生にとっては、教材として与えられたテキストをそれまでと同じように全ての文法事項、一々の語句に至るまで理解するやり方で読もうとするのは自然なことである。限られた学習期間の中で目的に合った読み方ができるようになるには、それなりのトレーニングがされなければならない。そのためには、まず授業で扱うテキストについて、読む目的をはっきりさせることが有効であろう。つまり、具体的なタスクを設定し、そのタスクを達成するために読むことが必要となるようなタスク・リーディングの方法である。ただ目の前にテキストを提示するだけではその中に書かれていることすべてが気になってしまうが、タスクを設定することでその中から読み取るべき事柄へ視点を引付け、それに適した読み方を意識させることができる。そこに書かれていること全てを理解するにはそれだけの日本語力が必要であり、その意味ではテキストのことばの難易度によって学習者のレベルが限定されてしまうが、設定するタスクの難易度をコントロールすることによって、一つのテキストを広い範囲の学習者に合わせるができるはずである。また、わからない部分があったとしても、タスクを達成することで、少なくともそれについては「読んで理解した」という満足感、達成感を得ることができる。学生の日本語のレベルに合った専門書を用意することは現実的に無理であり、ことばについての整理や配慮がなされていない専門書などの生のテキストは、初級が終わった程度の日本語力では読めたとしても1ページに膨大な時間を費やさねばならないであろう。それでは実用にはほど遠く、学生の読もうという意欲もそがれてしまう。学生の目的は専門書の文章を分析的に理解することではなく、その内容であり、一時間をかけて数行などという読み方では、一文一文はことばのレベルでわかっても、全体の内容がつかめなくなってしまいかねない。コース終了後には実際の研究活動に入らねばならない学生にとって、現在の日本語のレベルに合ったものを細かく読む練習もいるが、実際に必要となるものかそれだけでいいものについて、ある程度のまとまりをある程度の速さで読みすすめることができるようになる練習も必要である。目的に合った読み方ができるようになるための指導を、もっと工夫しなければならない。

3. 言語的能力の面での専門読解の導入

先に述べたように、筑波大学Aコースでは1986年度春学期より初級日本語教科書『きそ にほんご かいわ』終了後、専門分野ごとに分かれての専門読解に入る前にその準備段階として読解練習のプログラムを組入れている。各学期のカリキュラムや学生のレベル等によってそれに当てる時間は長短があり、プログラムの中で扱う項目や内容についてもまだ模索段階を出ていないが、4期目に当たる87年度秋学期では、1回2時間で計7回という期間の中でプログラムを組んだ。項目は次の通りである。(注1)

- (1) 動詞
- (2) 長文分析 (連体修飾を中心に)
- (3) 長文分析 (形式名詞を中心に)
- (4) 助詞相当語
- (5) 指示語
- (6) 接続詞
- (7) 読解練習

この読解練習のあと、学生は実際にそれぞれが選んだ専門分野のテキストを各人で読んでいく専門書読解の授業に移るわけである。わずか7回でできることには限度があり、現段階では専門書読解のほんの手掛りを示すに過ぎないが、その中でもできる限り効率的にステップを踏んで進んでいけるようなものと考えている。取上げる項目の選定や作成した教材そのものについての検討もさらに重ねる必要があるのはもちろんである。コース終了後、学生が自力で専門書に取り組んでいけるだけの基礎を作るには、おそらく読解練習の後で専門書読解を始めてからも平行して続けていけるきちんとした読解力養成のプログラムにしなければならないだろう。そのためには、読解に必要な言語的・非言語的能力についての研究を今後徹底しなければならない。

実際に読解活動を行う際に要求される言語的能力としては、大きく分けて語彙力、文法的知識、談話構造的知識が上げられるが、これら三つの面から、専門読解に入る際にどのような問題があり、専門読解への導入としてどのような指導が必要となるかを考えてみたいと思う。

3-1 語彙

専門書に限らず、読解においては語彙がまず大きな要素として挙げられる。文法については同じぐらいのレベルの文であればどの文でもある程度共通した要素を抽出することができるが、語彙については文によってほとんど重なる部分がないこともありうる。トピックや分野などが大きく影響するため、文の構造が非常に簡単であっても専門外の話だと全くわからないということさえある。

当コースの学生が専門読解に入る前までに使用する初級教科書『きそ にほんご かいわ』は、留学生の生活場面に即した話題を中心に構成されており、そこに出てくる語彙もほとんどが日常会話レベルの語彙である。基本語彙である和語を中心に学習してくるわけである。それに対し、専門

書では専門語彙が非常に多く、和語よりもむしろ漢語、あるいは分野によってはカタカナ書きの外來語が多く使われている点で大きく違う。

専門語彙について見ると、専門書の段階では当然各学生は自分の専門分野のテキストを使用するわけであるが、学生の専門分野は医学、工学、経済、薬学、美術などバラバラであり、さらに同じ工学といっても個々の専門によって必要な語彙は全く違うといった状況である。従って、個々の学生に合わせた専門語彙の指導は不可能に等しい。そこで、実際には語彙についてはそれぞれの学生が一般の辞書や専門用語辞典を使ってそれぞれに対応している状態である。しかし、専門語彙はその分野では使用頻度が非常に高く、一つの論文の中でも繰返し繰返し出てくるため、学生の学習動機も高く、定着も早い。また、日本語としては初めて見ることばであってもその概念は既に別の言語で獲得しているものであるから、いわば訳語として覚えればいいだけで、むしろ問題は少ない。問題があるのは、その漢字表記である。

専門語彙は多くが漢字の熟語であるため、辞書を引く作業が大変である。Aコースでは『きそにはほんご かいわ』と平行して、漢字教材『基本漢字の練習Ⅰ、Ⅱ』を使用し500字の漢字を学習しているが、専門語彙の漢字は500字では到底まかない切れない。常用漢字1945字をもってしても無理である。医学用語など、教師も推測すらできないような漢字が頻繁に出てくる。従って、学生はことばの意味を調べる前に、漢字の読みを調べなければならない。現在、授業では読みについては教師がテキストを読んだテープを各学生にわたし、テープによって読みを確認させる方法をとっているが、これは学生が教師の指導下にある間にだけ可能なことであって、将来のことを考えれば、やはり漢字辞書の使用の指導は不可欠である。

漢字辞書の使用法としては、読みがわからないために引く場合がほとんどなので、まず部首や画数からその漢字を引く方法をとることになり、そのためには部首の認識や筆順など字形に関する指導が必要であるが、より効率的な利用のためには個々の漢字の字形からさらに漢字の構成にまで踏込んだ指導が必要となる。漢字辞書にはその漢字の読みと意味のほか、その字を使った熟語の読みと意味も記してあるものが多く、基本的な熟語であれば、一々の漢字を引かなくとも初めの一字を引くだけですむ。目的のことばがそのままの形で辞書に出れば問題ないが、専門語の多くを占める複合語の場合はそのまま出ているということはまずない。そこで、複合語を基本の単位に分解する作業が必要となるのだが、これがうまくできないと、目的のことばを調べるのに大変な時間を費やすことになってしまう。例えば、「寄生虫学」ということばがテキストにでてきたのであるが、ある学生はこれを「寄生／虫学」と切ってしまったために、「虫学」で行詰ってしまった。「寄」を引いたときにその用例の中から「寄生」を見付けることはすぐできたが、「寄生／虫学」と分解したためにその一つ下に出ていた「寄生虫」を見逃してしまったのである。

このような問題は、漢字辞書を使うときだけでなく、意味を調べるために国語辞典の類を引くときにも同様に起きる。また、適切な分解ができるということは、単に効率的に辞書がひけるということだけでなく語構成の理解を示すものであり、この能力は既習語彙をもとに新しいことばの意味

を類推する力を養うことにも繋がるのである。この点について、筑波大学では漢字指導の中でC A Iを使った「漢字の語構成の練習プログラム」(注2)や『基本漢字の練習Ⅰ,Ⅱ』の「接辞」の項などで取上げて指導を行っているが、意識的な指導を行わなかったときに比べ、熟語の意味の理解において明らかに効果があがっている。専門書読解のための語彙力を考える上で漢字は重要な要素となるので、これに関してはさらに研究を進めるべき点であると思われる。

語彙に関して、専門語彙と同様、あるいはそれ以上に問題となるのが、話しことばと書きことばの違いである。前にも述べたように、専門読解に入る前に学生は主に会話の日本語を学んできている。筑波大学で使用している『きそ にほんご かいわ』は、書名にあるとおり会話の日本語で、文体もそのほとんどがデス・マス体を用いているため、学生はまず専門書のデアル体にとまどう。また、接続詞の違いも大きい。『きそ にほんご かいわ』には〔そして、それから、それに、だから、それで、で、でも、それが、それとも、ところで、さて〕(注3)という接続詞が使われているが、専門書には「だから」「でも」はほとんど使われず、代わりに「したがって」「そのため」「よって」「しかし」「だが」等が現れるなど、学生がそれまでに習得した接続詞では実際に専門書の中に使われているもののうちごく僅かしかカバーできない。

助詞についても同様である。会話では「は」「が」「に」「で」「を」「の」「と」「から」「まで」「より」ぐらいであったものが、専門書になると「によって」「において」「にあって」等の表現が数多く使われている。これらのいわゆる「助詞相当語」は初級の会話教材ではほとんど触れられていない部分である。

専門語彙については、個性があまりにも強いと先に述べた漢字の問題を除けば基本的に個々の学生にまかせる以外、特に共通の指導というのは考えにくい。また学生にとっては自分の興味・必要に直結した語彙の獲得作業はモチベーションも高くそれほど苦痛とは感じないようで、むしろ専門語彙を覚えることが一つの励みともなるようである。それに比べ、話しことばと書きことばの違いからくる接続詞や助詞相当語の問題は、専門分野の違いを超えて共通するものである。これらは文法の問題でもあるが、位相・文体の違いによる語彙の問題としても重要である。文法的な視点からいえば、それらの意味、機能がわかれば読解のためには十分であるが、これを位相・文体による語彙の問題としてもきちんと整理できれば、読解はもちろん、書く、聞く、話す、の全てについて初級の会話の日本語から中級、上級の多様な日本語への導入として有効であると考えられる。

現在専門読解に入る前の読解練習の期間に「助詞相当語」「接続詞」の項目を設けているのは、このような考えによるものである。

3-2 文法

学生が専門書に入り、それまでの会話文に比べて極端にむずかしく感じるのは、知らない語彙や読めない漢字が大量にあることのほかに、文の長さによって圧倒されるということがある。基本的に学生が使ってきた教科書にある会話文は短い文の積重ねであり、多少長くともやりとりで進行していく

ため、あいずちや聞返しなど相手の反応によっても確認ができる。それに対し、専門書では複文が多くなり、一文の長さも長いので、どこをどうとらえたらよいかわからなくなってしまうのである。

これにはまず文の構造をつかむ練習が必要となる。現在の「読解練習」プログラムの中の「動詞」「長文分析」の項目はそれをねらいとしたものである。まず、文中の動詞をマークさせて動詞を手掛りに文の骨組みを見つけることから始め、文中の呼応関係、修飾関係、接続関係など各要素の関係を考えていくというやり方をとっている。文が長くなると要素として専門書の文では連体修飾句、名詞句、引用句、条件句などや並列助詞などを使った列挙などが多様されている。これらは会話教科書で全く扱わなかったわけではなく、基本的な文法についての知識はあるはずであるが、やはり会話に出てくるものとは差が大きい。例えば列挙などは構造的にもそれほど複雑なものではないのでわかりやすいといえるが、初級の会話教科書では名詞については「と」「や」「か」ぐらいであるが専門書では「および」「あるいは」「もしくは」なども頻繁に使われるなどといった語彙的な問題や、活用語の場合はテ形を使っていたものが専門書では連用形でつないでいくことが多いなどといった違いもでてくる。読解練習プログラムの「長文分析」の項では特に連体修飾句と名詞句を作る形式名詞を重点を置いて練習させているが、初級の教科書と専門書とをさらに詳しく分析し、補うべき文法項目を洗い出す必要がある。

会話教材では扱いきれないものとしては、そのほかに指示語の問題がある。コソアドは会話の中でも多く使われるが、その範囲は限られている。『きそ にほんご かいわ』についてみると、現場指示、文脈指示、知覚対象指示、観念対象指示の4つに分けると、そのほとんどが現場指示の「コ」「ソ」「ア」および文脈指示の「ソ」であって、専門書によく使われる文脈指示の「コ」の用例は一つもない。文脈指示の「ソ」にしても、ほとんどが「それはたいへんですね」「それはよかったですね」のように相手の発話に対するあいづちの形で出ており、「それは一ですね」という一つのパターンとして理解され、指示語という意識ではおさえていないといつてよい。従って、専門読解に重要な文脈指示の「コ」「ソ」については読解練習の段階での導入が必要である。加えて、「前者・後者」のような指示語もここで同時に扱うとよいと思われる。

もう一点、文法面での問題として文末表現を考える必要があるであろう。専門読解において、筆者の意見、判断が示される文末表現を適確に理解することは非常に重要である。そしてこの点でも初級の会話教科書で扱われているものと専門書に多く使われているものとは大きな違いがあるのである。専門書に入ると、「一ではあるまいか。」「～と考えざるをえないであろう。」などといった話しことばの教科書にはでてこない表現に数多くぶつかる。そこには文体の問題、書きことばの中に多く残る文語的表現や、活用の問題なども存在するため、専門書読解の導入段階にその一々について分析的に扱うには時間的にも学生のレベリ的にも困難である。しかしまた避けて通ってよい問題でないことも事実である。細かく分析的にその文法を教える余裕はなくとも、最低、それは肯定であるのか否定であるのか、肯定であるならば全面的な肯定かそれともある程度疑問を残した上での肯定であるのか、といったことがつかめるようになるための指導をしておくべきであると

思う。これについてはまだ実際の読解練習のプログラムに組入れられていないが、今後の課題の一つであると考えている。

3-3 談話構造

読解練習のプログラムの中で談話構造に関する指導は、現段階においてはなされていない。これはもちろん必要性を認めていないということではなく、そこまで手がまわらなかったというのが実状である。読解行動のプロセスは、まず文字を読解することから始まり、文章の構造を分析し、意味を理解し、そして文章を評価するという段階がある。その文章を評価するためには、全体として述べられている筆者の主張や、それを導くための論理展開を理解できなければならない。それにはその中の語彙や文法についての知識だけでなく、談話構造を理解する力が必要となる。談話構造についてはこれから研究を進めるべき大きな課題であることは確かである。

一つの文章を、その中の語彙や文法の分析にのみ目を奪われた微視的な読み方をしていると、全体の論旨がわからなくなってしまうりする。専門書読解指導の方向としては、細部から概観へというより、まず全体をとらえて、それから細部を読み込んでいくといったやり方が妥当であると思われる。専門書の場合は、おそらく文芸作品などよりも論理展開が明確に示されているであろうと予想できる。逆にいえば、専門書の読みはその論理展開を正しく理解することが重要である。まず、接続詞などを手掛りとして大きな流れを見つけていく。細部はそのあとである。論理展開に関しては主な論点が述べられている部分とそれを論ずるための細部、事実と意見、既存の論を提示した部分と筆者の主張をそれぞれ区別することなどをポイントにした読解練習も考える必要があるであろう。

さらに談話構造に関連して、読みすすめるながら先の展開を予測できるような力をつける練習にまでもっていくことを考えたい。我々が何かを読むとき、全体を読み終わってからその構成や展開を理解するのでないのはもちろん、今読んでいるところに書かれていること、あるいはその前までに書かれていたことだけを理解しているのではないであろう。読んだ部分の内容から次に書かれているであろうことを予測しつつ読みすすめているはずである。この予測力は読解において重要な要素である。例えば、次のような例はどうか。

最近、新聞などで日本語の乱れを嘆く投書をよく見かける。その多くは外来語の多用についての批判である。マスコミをはじめ、政治家の話の中でも外来語が頻繁に使われて非常にわかりにくい、やたらな外来語の使用は日本語の乱れの元凶である、というのである。いわれる通り、確かに、若者向けの雑誌やファッション関係の広告などを筆頭にカタカナ語が非常に多く使われているのは事実だ。

ここに書かれている限りでは、日本語が乱れているという意見の紹介と、その批判の主は対象で

ある外来語の多用を事実と認める記述だけで、その意見について否定的なことは書かれていない。それにもかかわらず、日本語を母語とする人がこの文を読めば、次に「しかし」と外来語多用の批判に対する何らかの反論が来るだろうと予測するはずである。このような予測は、他人の、あるいは一般的な意見を提示し、一旦そのある部分を認めた上で反論として自分の主張を論じる、というような談話のパターンの理解が関係していると思われる。「確かに」ということばはその談話パターンのキーとなるものの一つであるが、「確かに」という語の意味や「確かに～である」という文の文法からだけではそのような論旨の展開についての予測はできない。談話構造的な知識があってこそできることである。予測にかかわる情報としては助詞の使い方や語彙などの要素についても考えなければならないであろうが、談話構造とのかかわりが大きいことは確かである。

こういった適確な予測ができるかどうかは、理解の上で大きな影響があると考えられる。先の例でいえば、そこまで読んだ段階で既に筆者の述べようとしている論点と方向を、おおまかにではあるが読みとることができるとは、そういった筆者の意図をつかんだ上でそれを確認しつつ読んでいくのと、全く先が（あるいは全体が）見えずに一つ一つの文について読んでいくのでは、理解に差がでてくるのは明らかである。

語の意味や文法的知識だけでも目の前にある各文の内容は理解できる。しかし、読解というのは個々の文の解釈より先に筆者が何を伝えようとしているところの談話としての文章の理解であるはずである。その意味でも談話構造に関する読解指導として、予測力を取上げることは有効である。

4. 読解にかかわる非言語的要素

語彙、文法、談話構造と、言語的能力の面から読解指導を考えてきたが、読解には少なからず非言語的要素も関係しているはずである。

我々が何かを読む場合、内容を読み始める前に既に内容についての予測を行っている。たくさんの記事の中から読む記事を選び、書架にならぶ本の中から読む本を選べるのは、読む前におもしろそうであるとか自分に関係がありそうであるとかといった何らかの判断をしているからである。その判断・推測の材料としては新聞や雑誌であれば見出しのことば、本であれば書名や目次といった言語的情報の他、そこに添えられた写真やさし絵、見出しの大きさ、レイアウト、記事のある場所、装丁、またその問題についての予備知識（テレビのニュースで聞いたとか、その本を読んだ友人の話等）、といった非言語的要素を使っているはずである。これは、専門書の場合も同じである。学生は専門書読解に使うテキストを教師に相談しながら自分で決めるわけだが、どの本を選ぶか、どの章を読むかを決める際にタイトルの漢字が読めなくてもそこにある写真、グラフ、図表、化学式などから自分に最も関係のあるものを選び出してくるのである。

専門書読解の場合は、学生が予めその分野についての知識を備えているため、非言語的要素からかなりの情報を得ることができる。極端な場合、非言語的要素だけからそこに書かれていることの概要をつかむことも可能である。日本語としては初めてであっても、その内容については熟知して

いることがありうるからである。これは、読む前の予測に關してだけでなく、読みすすめる過程での内容理解においてもいえることでもある。従って専門書読解の導入として言語的な練習をする段階では、そうした非言語的要素を利用することで、事実関係の理解から言語形式の理解を容易にするなどの効果を生むことができるであろう。

読む前の段階と読解の過程における活用の他に、もう一点、理解の確認のための非言語的要素の利用を考えたい。読解の指導を行う際、読ませっぱなしにせず、当然何らかの形で学生が正しく理解したかどうかを確認する必要がある。その確認方法として、要旨をまとめさせる、内容に関する質問に答えさせる等のやり方もある。しかし、このような言語による確認は言語能力的に高いレベルの学生には適しているが、読んで理解することで精一杯という学生には負担が大きい。学生のレベルによっては、図を選ばせたり、順番をつけさせたりといった非言語的活動による確認の方法をとったほうが、読むことに専念できてよいであろう。

また、このような非言語的活動を読解行動の中に組込んで活用した読解指導の一つとしても、2-2で述べたタスクによる読解練習は注目すべきであると思う。

5. 今後の課題

わずか半年のコースの中で、専門読解のための指導にさける時間は限られている。その短い期間の中でより能率的に要点を押え、学生に読む自信をつけさせ、コースを終えたあとで学生が実際に必要なものを読みながら実践の中で力をつけていける基礎をつくる—このような目標を実現させるためには、まず主な分野の専門書について語彙、文型、文法、談話構造などについてのデータを取り、分析することを急がなければならない。特に談話構造についてはゼロからのスタートに等しい。また、ここまで専門書とひとくくりにして扱ってきたが、実際は文化系と理科系、あるいはさらに細かい専門分野によって、語彙はいうまでもなく、現れる文型や談話構造が大きく違うことも考えられる。データ分析の結果によって、取上げる項目の変更もありうる。その意味でも基礎的研究を早急にすすめる必要がある。

データ収集・分析と平行して、87年度秋学期用の教材をもとに、各項目間の例文等のレベルをそろえることや練習形式を統一する作業がある。これまでは教材作成にあたり、学期ごとに学生の専門分野が異なるため、それに合せて教材に使う文章を変えたりといった作業を繰返してきたが、実際の専門書読みにできるだけそのまま結び付くものをと考える一方、会話教材によって主として話しことばを学んできた学生が、書きことばの日本語にスムーズに移行できるための基本となるようなものという視点での検討をさらに進めるべきであろう。特に導入の段階では、例文に用いる語彙や文型などについては学生が初級教科書で身につけているものを最大限に利用し、無理なくステップを踏んでいけるような構成になるよう考えていきたいと考えている。

注1 加納千恵子，清水百合，竹中弘子，石井恵理子が教材作成にあたった。各項目の分担は(1) (4) (6)が加納，(2) (3)が清水，(6)が竹中，(5) (7)が石井である。

注2 加納，清水，竹中，石井，「漢字CAI の試み」(1986)『筑波大学留学生教育センター日本語論集 第2号』参照のこと。

注3 注1の読解練習教材の(6)接続詞の資料による。

〈参考文献〉

1. Françoise Grellet (1981) "Developing Reading Skills" Cambridge University Press
2. John Munby (1978) "Communicative Syllabus Design" Cambridge University Press
3. 北条淳子 (1973) 「上級クラスにおける読解指導の問題」『日本語教育21号』日本語教育学会
4. 日本語能力試験研究会 (1985) 『日本語能力テスト問題集 文学 語彙編』凡人社
5. 日本語能力試験研究会 (1986) 『日本語能力テスト問題集 読解編』凡人社
6. 加納千恵子，清水百合，竹中弘子，石井恵理子 (1986) 「漢字CAI の試み」『筑波大学留学生教育センター 日本語論集 第2号』筑波大学留学生教育センター