

文章の読解は数多くの、様々な問題を含んでいる。このために、この分野に関する研究は、試行錯誤をくり返しながらか、糸口を探ろうとしている。読解は主に中級日本語の要になっている（佐久間 1985）にもかかわらず、高木（1984）も指摘しているように、日本語教育における読解指導を考えた研究は少ない。今後、日本語学習者が増えていくであろうことを考えれば、中、上級の合理的指導法を考えていく必要がある。ここでいう読解とは、『日本語教育事典』に述べられている1段階から13段階までの「精読」の範囲をとり上げることとし、「中級」とは、「約300時間の学習期間に行われる初級レベルの学習が可能になるような教育を行う段階」と考える。

一口に読解指導といっても方法は様々である。1つは直接読解力を伸ばそうとする方法である。高木（1984）は直接法と間接法を解説し、それぞれの長所、短所を述べている。また木村（1982）は、中級の読解授業は予習を前提とした上で、「代名詞の『これ』『それ』などは何を指しているか。」「主語を補えばどうなるか。」等を教室で確めることを要求している。

直接法、間接法、木村の方法は、教師の経験に基づいたもので、語い、文法のチェックから、文と文の接続関係あたりまでの平面的な指導におわり、文章論に基づいた指導や、読解が頭の中でのように行われているのかといった、読解の様相を把えたうえでの指導であるとは言い難い。

文章全体を読みとったかどうかに関点を置いての読解指導に、木村の要約文を用いる方法が挙げられよう。

要約文を書かせてみると、いろいろなことがわかる。原文の理解が十分にできているかどうか。

全体的把握ができていないときは要約が偏る。文の解釈に誤りがある時は、要約の論理に矛盾がみられる。…（中略）…抽象的な記述におわる。…すべて理解力の不足からくるとみられる。読解を「読んでわかること」とするならば、「わかっている」様相を確めることは意義のあることである。要約文を用いれば、読後の多肢選択式等による点的、線的な読解テストよりも、より読者の「わかっている」様相が立体的に把えられよう。しかし、問題となるのは、外国人の場合、要約したものを書くという、作文能力も関わってくることである。

読解指導のもう1つの方法として、書く力を伸ばすことによって読解力を伸ばそうという考え方がある。書く訓練が読解にかなり関わっているらしいとの実験報告がいくつかなされている。Stotsky, S.L. (1975) は、これらの実験をまとめ、書く訓練が読解力を伸ばすために、どれほど影響しているかを論じ、最後に考えられるモデルを提出している。ただし、この場合は子どもを対象としている。子どもが母語を獲得し、発達させていく場合と、大人が外国語を習得していく場合とでは、多少異なる点が存在する。まず、子どもの場合、それが第1の言語であり、それによって外界を認識することによってそれが言語力を高めるという作用があるが、大人が外国語を習得する過

程の背景には、必ず母語が存在し、すでに外界の事象を母語によって認識している。また、すでに母語による十分な読解力を持ちあわせている点が子どもと異なる。しかし、大方のところでは、ことばを獲得する場合、類似点が多いであろうことから、子どもを対象としたこの研究を概観することは意味のないことではないと思われる。Stotsky は以下のような実験を紹介している。

Mellon (1967), Milian & Ney (1968), O'Hare (1973) らは、子どもが書く技術を磨くことにより、読解力も磨かれることを確めている。この理論的妥当性は、「子どもは書くことにより、複雑な構文の意味がわかり、疑問が解けることにある。」というところにある。Ruddle (1965) は、語い力が読解をかなり支えているとみている。語い力ほどではないが、統語力もかなり関係しているとする者は多い。

前述の Mellon (1967) は、変形文法の理論に基づき、Sentence-combining のプログラムを作って 1 年間に渡り訓練した群とそうでない群を比較したところ、訓練群の方が読解力が伸びたことを報告している。しかし、残念なことに、この場合、どんな読解力テストを用いたのかは不明である。O'Hare (1973) は、Mellon の実験デザインを改変し、実験を行ったところ、訓練は確かに統語発達をもたらす（読解力発達ではない）ことを示した。

読みの成長、力を測る方法は、多肢選択法やクローズ法が用いられるが、それぞれに対し不十分な部分が指摘されており、方法論上の問題が大きい。しかし、この 2 つの実験に限らず、様々な実験がなされたが、訓練を受けた子どもは認知的成長をもたらすとされ、Martin (1968), Crews (1971) は、やはり訓練群の方が有意に文構成にバラエティがあったことを示している。しかし、Gates-MacGintie Reading テストでは、.01 レベルで統制群の方が成績がよかったこのことから Stotsky は、書くことがすなわち読解技術に影響を与えるわけではないことを述べ、理論、方法論ともに、更に研究が必要であることを主張した。

Stotsky (1982) は、母語話者に対し、writing の読みへの効果を、writing のカテゴリー別に検討している。それによると、Dictation は、伝統的方法としてのメリットもあるが、writing と話し言葉を区別できなくなる欠点をもっている。Reproduction は、パラグラフレベルでの「言いかえ」の作業だと考えられ、先の dictation と、サマリー writing の要素を組み合わせる（つまり、読まれたものをまとめて、書き出し再生する）のが、理解、記憶、表現力を伸ばすのに最もよい方法であると結論している。また、Paraphrase writing は、統語的なパラフレーズが、学生に 1 つのシンタックスのもつ多面的意味に気づかせることができる、としている。Sentence-combining の練習については、writing のどの要素が、reading に影響するのかはっきりわからないが、reading に対し、正の効果がある、と述べている。

これらの報告から、統語的に複雑で高度な文を作れるということは、そのような文を理解することができるということであるから、複雑な文を書く＝高い読解力をもつ、とは言えないまでも、かなりの部分で「文を書けること」が読解力を支えていることはまちがいないだろう。

外国語習得における理想的な読解は、母語による理解の他に外国語による理解を作ることだと考

える。つまり、外国語を読むことは、頭の中に当外国語の領域を広げ、その範囲内で外国語によって伝えられた情報を理解する手助けになるであろう。

外国語を読んで翻訳にたよらずに直接理解できるようになるためには、外国語を読んで得た情報を、さらに、その外国語を使ってまとめ、伝えたり、うまく伝えられない場合は、工夫したりする。このような作業を繰り返すうちに、より一層しっかりしたものになっていくと考えられる。このように考えるならば、日本語教育の読解指導に、「読んだものをまとめる」という作文指導も含めて考える必要があるのではないだろうか。

要約文を、うまく日本語教育の読解指導に生かせないであろうか。木村の指摘は、経験に基づいているため、実際、要約文は、どのような作業を経てできあがるものなのか、どのように利用すれば、指導効果があがるのか、また、読解指導へ応用するために要約文作成にはどんな問題、難点を含んでいるのかにはふれられていない。以下では、文章分析、調査等に基づきこれらの問題を考察していくことにする。なお、要約文とは、「全体の文章の内容を変えずに半分以下に短くまとめること、特に、1/4前後の長さにしたものをさす」とする。長ければ、「大意」に近いものになり、短ければ「要旨」「主題」へ近づくものとする。

要約するには、少なくとも次の三つの段階をふまなければならないと考えることができる。

- ①文章を読み、それに従って筆者の意見は何か、どのような事実が述べられているかの情報を得る。
- ②自分なりに頭の中で情報を再構成する。
- ③再構成したものを、言語記号にのせ外へ出す。(つまり要約文を書く。)

要約文を作成する際に必ず関わってくる問題は、いわゆる、中心文、意味段落等である。この二つを調査のデータをもとに確かめていくことにする。ここでは、日本人のデータをモデルとし、それに照らして留学生のデータを検討していくこととする。

<調査>

◎目的

この調査の目的は、書く力のどれだけある者が、どのような要約文を書くのかを知ることである。書く力を確かめるためには、多くの、しかも、テスト理論に基づいた項目が必要である。しかし、実際問題として、留学生にとって要約文を書き、そのうえ多くの項目のテストをするというのは負担が大きすぎる。教育上の問題を考慮し、極力項目を少なくし、問題をしばった、パイロットスタディとして報告する。仮説は次の通りである。

仮説 書きまとめる技術を多く知っている者や、文と文の意味を適確にとらえ、適当な方法でつなげる者は、より日本人に近い要約文を書くことができる

川原(1985)によると、留学生と日本人大学生の要約文を比べた場合、留学生の書く要約文には、次のような特徴がある。注①

- (1) 筆者の主張を示す文末部分を書落とす者が多い。
- (2) 主述が呼応していなかったり、不自然な所で主語を省略していたりする。

- (3) 連体修飾句を用いて、前の部分をまとめて後ろの部分へつなぐことが少ない。
- (4) 本文中の2文をつないで1文にする時、連用中止形を使った前文のまとめが少ない。
- (5) 接続助詞を使って適当な形でつなぐことができない。
- (6) 指示語を使い、前の部分をまとめることができない。

以上のもとに、次のことを確かめるため調査を実施した。

- (1) 主述の統一、連体修飾形、連用中止形、接続助詞のそれぞれの知識があり、それを使える者は、要約文をまとめる時、使えない者よりもうまくいくであろう。これは、主述の統一、連体修飾形、連用中止形、接続助詞の4つの要約文を書くときに鍵になっていると考えられる。
- (2) 要約モデル文の語句埋めと文完成によって、本文を理解していながら、書く技術がないためにうまく要約できない者を見分ける。

◎被験者

- ①日本人大学生 (Tu 大3, 4年生) 34名
- ②KS 大留学生センター中級コース12名 注②

◎材料

「色さいとくらし」『新しい国語5年上』(東京書籍)(資料1)

◎実施時間

各自が適当と思う時間をかける。

◎調査用紙

①日本人用…B4版1ページ+B5版2ページの計3ページ。作業は3つで、(1)本文を200字以内で要約する。(2)形式段落ごとに重要だと思われる文1文に必ず線をひき、その文が文章全体から見た時、どれほどの重要性をもつか3段階で判定する。(3)要約をする時、具体的に本文中の何に注目するか、どのような方法を用いて書くか、をわかる範囲で答える、である。1ページ目に本文を、2ページ目に(1)を、3ページ目に(3)をのせる。(資料2-1)形式段落ごとに重要な文を指摘させた理由は、まず、この材料文の形式段落はよくまとまっていてほとんど意味段落とかわらないこと(『教師用指導書』)、また、形式段落間に重要度の違いがあり、より大きい意味段落を作っていると予想されたので、その様子がよりよくわかるのではないか、ということからである。

②KS 大留学生センター用…B4版1枚とB5版2枚の3枚つづり。B4版には、本文とその左に200字の原稿罫をのせる。(200字要約用) B5版のうち1枚は、「穴埋めによる理解度テスト」と1文の文末完成問題1題。もう1枚は、文法問題を中心とした、2文を1文にする問題4題。(資料2-2)

「穴埋めによる理解度テスト」とは、モデル要約文の11か所の語句埋め(選択肢を示し、そこから選んで入れる方式)とモデル要約文の最後の1文完成、である。「文法問題」とは、2つまたは3つの文をつなぐ練習である。。No.1は連体修飾でつなぐもの、No.2は接続助詞でつなぐもの、No.3は、省略された主語を補うもの(A文、B文で主語が異なるものをつなぐもの)、No.4は連用中止形

でつなぐもの、の4題である。

◎指示

時間は自由にかけられるが、3ページへ入ってから、2ページで書いた要約を訂正しないように指示した。また、要約文は最低150字は書くように指示した。1枚目の指示には、「要約する」という言葉を使わず、「次の内容を150字～200字に短くしなさい。」と「短くする」という言葉を用いた。これは、日本人の間でも「要約」の概念がはっきりしないためである。

◎結果

日本人グループに関して、形式段落ごとに重要な文を指摘し、それを3段落で評定してもらったもの（日本人用(2)の作業）をもとに、文の形式的な得点を示す。

$$\text{式 (評定)} \times (\text{人数}) = (\text{文得点})$$

表1 日本人の要約文に基づく材料文の文得点

段落	文	人数	重要度			文得点
			1	2	3	
I	1	1	1			1
	2	4	1		1	4
	3	11	7	3	1	16
	4	17	13	3	1	22
II	5	0				0
	6	0				0
	7	1	1			1
	8	9	6		3	12
	9	21	15		6	27
III	10	14		6	8	36
	11	20	2	2	16	54
IV	12	33	22	11		44
	13	0				0
	14	0				0
V	15	33	23	10		43
	16	0				0
	17	0				0
VI	18	33	23	10		43
	19	0				0
VII	20	33		27	6	72
	21	0				0
	22	0				0
	23	0				0
	24	0				0
VIII	25	3	1	1	1	6
	26	30		8	22	82

この結果を表1に示す。被調査者の中で判定を下さなかった者は集計から除いてある。

表1について。各形式段落ごとに重要な文を指摘しているの、文得点の絶対値がそのまま同等の意味をもつわけではない。しかし、各形式段落の中で高い得点を得ているものは、「判断文①ーデアル」文（永野 1985）注③に、より近い文が高得点を得ている。また、本文全体で最頻出している「色」をいう名詞を中心とした表現ネットワーク（図1）の中で上位の概念をもつ語を含む文が高得点を得ている。

留学生グループに関して、要約文、「穴埋めによる理解度テスト」、「文法問題」に形式的に得点を与えることにより、それぞれの傾向を探ることにした。要約文についての得点化は次のようである。材料文①～②③文それぞれに、日本人大学生が与えた文得点を与える。次に、留学生の要約文が、本文の何番に基づいたものかを、日本語教育を専攻する日本人5人によって判定する。ここまでの得点は、本文からの情報を、重要さに従ってどれほど要約文に取入れているか、の指標となる。

（X得点とよぶ）さらに、要約文1文に、本文を2文以上入れているものには（形式は問わない）、5点を与える。文法の誤りは各-1点、文末不統一には、1人に対し-2点として先の得点Xに加算する。これには、取入れた情報だけでなく文法や書く技術の得点が加算された得点になる。（Y得点とする）

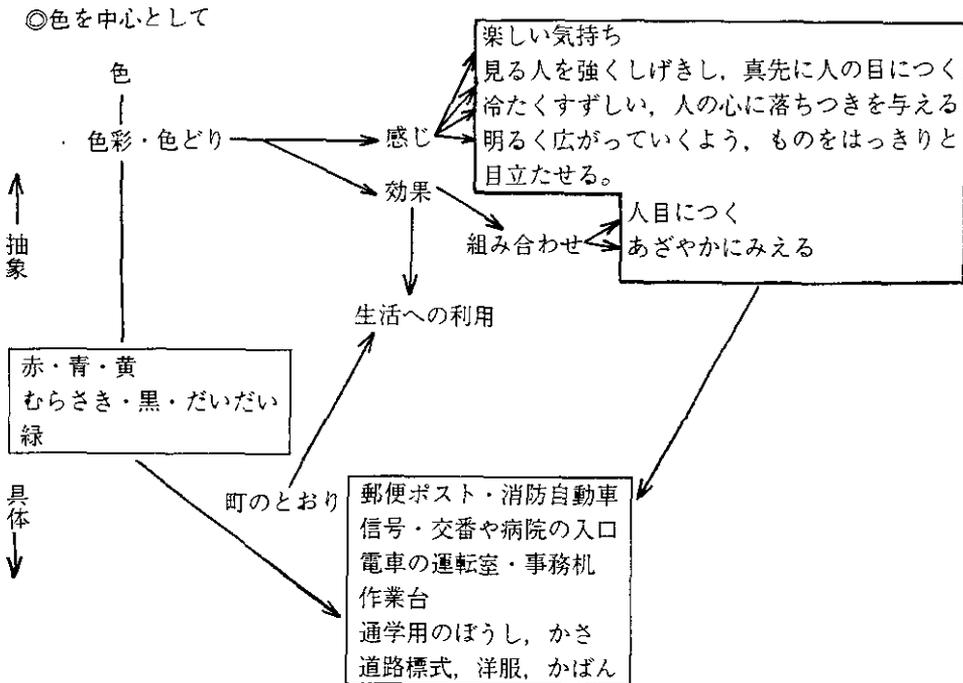


図1 表現素材「色」を中心とした関係図

「穴埋めによる理解度テスト」の得点化は次のようである。語い埋めは1問正解につき1点、文完成は、㊸文の文末を完全にいれたものには5点、「色彩は生活に役立っていることを示したもの」は2点、文法上の誤りなどには、-1点を与える。

「文法問題」の得点化は次のようである。No.1～No.4それぞれに正答した場合は5点を与える。No.1について、主語「わたしは」を省略した場合-1点、ヲ格を誤っている場合-2点、その他の文法上の誤り（e.g.活用）は-1点与える。No.2については、口語の接続助詞については-1点を与える。No.3については、問題の不十分さも考えるが、とりあえず、基準として、「A～ので、わたしたちはB～」を正答とする。「ので」「から」の接続助詞でつないだ場合は4点、「～いて」のテ形は3点、「～いて」とした者は2点を与える。No.4については、「～して」のテ形には3点、「～したり」には2点を与える。

この得点方式に従うと、要約文の中で、どの本文をも基にしていない文、つまり、自分のことばで本文を広い範囲に渡ってまとめている文（パラフレーズしている文）が6文（3人）の中にみられた。このような文に評価を与えるには、もう少し考える必要があるので、この3人は得点化から除外している。作った文は「抽出」という次元とは別であるし、創作文がより書く力のあることを示していても、文そのものがその要約文にとって適当か否かは、新たな基準を設けて考える必要があるからだ。残り9名のX得点、Y得点とその内訳を表2に示す。まず、はじめに「穴埋めによる理解度テスト」と得点Xの相関をみる。これはサンプルが少なく、分布も等しくないので、スピアマンの順位相関係数をとることにしたところ、 $r_s=0.63$ が得られ、「かなり相関がある」ことがわかる。標本の大きさは $n=9$ である。それぞれの相関が0であるという帰無仮説は、10%のレベルで棄却できる。つまり、「穴埋めによる理解度テスト」の問題がよくできている者は、要約文中にも、本文の得点の高いもの（つまり、重要なもの）をいれていること、また、逆に、要約文に重要な情報を入れている者は「理解度テスト」の問題もよくできている、といえることになる。（この際、どちらが原因かを断言するのは不可能。）このテストの誤答例を表3に示す。次に、「文法問題」と得点の相関を見ると、同じく $r_s=0.63$ で「かなり相関がある」ことがわかった。同じく、「文法問題」のできている者は、より情報の多い要約文を書いており、また、その逆も言える、ということになる。

以上のように、理解と要約、書く技術の知識と効率のよい要約には「かなりの相関がある」ことが示されたといえる。

この調査は、テストも不安定であり、被調査者も少ないことから、次節では主だった者を取りあげ、ケーススタディを試みた。

◎ケーススタディ

ケース1 読む力に書く力がおいついていないもの（除いた3名のうちの1名）

色は色合いによって、人にあたえるかんじがちがう。赤は見る人を強くしげきし、真先に人のめにつく色である。青は、冷たく、すずしい感じがする色で、見る人の心に落ち着きをあたえ

表2 KS大留学生のX、Y得点と「理解度テスト」

「文法問題」の得点

被調査者番号	X	Y	理解度テスト			文法問題					合計
			語	文完成	計	No.1	No.2	No.3	No.4	計	
1	244	253	11	楽しい生活ができるようになった 1	12	5	5	～て3	～して3	16	28
2	242	248	6	組み合わせる 0	6	5	ので0	ので4	～って1	10	16
3	292.2	295.2	9	私たちの生活に楽しい感じをあたえる2	11	カメラが3	5	～いって2	5	15	26
4	319	327	9	美しい環境をして生活に役立っている2	11	カメラは3	5	ので4	～して3	15	26
5	271	271	5	ふすぎな効果を出てきます 0	5	～かいたカメラは2	0	いて3	～して3	8	13
6	173	177	9	いる人類です 0	9	カメラが3	～が0	いって2	0	5	14
7	122.8	113.8	9	楽しくてきれいのができるでしょう 3	12	(わたしたちは)4	けど4	から4	5	17	29
8	257.2	254.2	8	5	13	(わたしたちは)4	NP色が～3	NP色彩を4	5	17	29
9	92	84	8	(無記入)0	8	かった。しかし0	ので0	0	～して3	3	11

()内は、問題に書いてあるものを省略してしまっている場合

表3 理解度テストの語い埋めとその誤答例

項目	正	誤	誤答例 () 内は人数
色	12	0	
赤	12	0	
黄色	11	1	白
ポスト	10	2	だいたいと郵便ポスト, だいたいと赤
青	10	2	青と緑, 緑と青
色彩	9	3	色合い(2), 組み合わせ
運転室	8	4	緑と青(2), ぼうし, 黒
ぼうし	8	4	黒と黄色(3), だいたいと赤
組み合わせ	7	5	効果(2), 色合い, カメラ, 無記入
色合い	6	6	色彩(4), 効果(2), 手段, 色彩・効果
黒と黄色	4	8	通学用ぼうし, 電車の運転室, 手段, 効果, 組み合わせ, 緑と青, 色合い

る。黄色は、明るく、広がっていくような感じをあたえる色で、ものをはっきりと目立たせる。色を組み合わせると、さまざまな効果を生み出すことができる。色彩は人々にいろいろの感じをあたえ、上手に使う、ゆたかなものにしていきたいものである。

要約文には本文の筆者の主張が述べられているが、「理解度テスト」の文完成では、「くらしをいっそう楽しくゆたかなものである」と不完全な形になっている。本文の要約文には文法的な誤りは一切ないが、文はすべて本文をそのまま写して成り立っている。6文で構成され、第6文は、㉕文、㉖文を連用中止によってつないでいるが、ここは理由を表わす接続助詞が必要であろう。抜き出された文は㉕文を除くとすべて、日本人大学生が「形式段落内で最も重要」と判定したものと一致する。各色とそれぞれの色の組み合わせに関する例は、要約文には、述べられていないが、「理解度テスト」の語い埋めは全問正解である。文完成が不完全な理由は、教室で「～したいものである。」の文型が導入されていないためかもしれない。「文法問題」のNo.1、連体修飾を作る問題では、修飾部は作れていてもB文のヲ格を主格にかえてしまっている。No.3の主語は補われておらず接続の仕方も不自然である。No.4の連用中止法は正解である。(表2) 要約文と「理解度テスト」から考えて本文の内容は理解していると考えてまちがいないだろう。しかし、この要約文には、ほとんど自分の言かえたものや、接続が表われていないことや、「文法問題」の結果からみて、「自分の読んだものをまとめ書く技術」がまだしっかりしていないことをうかがわせる。

ケース2 日本語そのものが不十分なもの(除いた3名のうちの1名)

にぎやかな町でさまざまな色が人の目にまぶしく美しくめだっています。それらの美しい色を

組み合わせることが昔出来なかった。十九世紀の半ばにイギリスで、コルタールからむらさき色が作られた。それ以来、何万色もの色が作り出されるようになっている。色彩というのは色彩を上手にを使って私達の暮らしをいっそう楽しく、ゆたかなものにしていきたいものである。要約文には筆者の結論を書いているが、「理解度テスト」の文完成では筆者の主張部分をいれられなかった。要約文第1文～第4文までは、Ⅰ、Ⅱ段落の文を用い、第5文には、㊸文を用いている。ケース1のように本文を全く写しているというわけではない。しかし、Ⅱ段落から引用している第2文では内容に対する誤解がみられる。(i.e. 昔できなかったのは色を作ることであって、組み合わせることではなかった。)「理解度テスト」を見ると、「色がわたしたちの生活に役立ち、生活を楽しむ働きがあること」は読み取っていることがわかる。語い埋めが「赤」の所までよくできているということ、「色彩」という抽象語以外の色については全くできていないこと、要約文のまとめ方などから判断して、今ひとつ読みこみが足りないことがうかがえる。教材が本人にとってむずかしすぎたのかもしれないし、あるいは、「まとめること」そのものがどうしてよいかわからなかったのかもしれない。とにかくも、書く技術のみの問題ではなさそうだ。「文法問題」に関しては、完全に出来ているのは、No.1のみである。No.2は逆接の接続助詞を入れている点は評価できるが、「のに」はそぐわない。No.3では、A文を条件節にしているため形の上でつながっているが、意味上はおかしい。No.4は「～したり」でつないでいる。これもやはり適当ではないだろう。

ケース3 細かい文法事項(活用のさせ方、適切な助詞の使い方、複文、重文の作り方)を学習すれば、本人の主張はもっとまとまって要約文に現れ出てくるだろうと考えられるもの(被調査者番号7)

本文はいろいろの色は人間にさせた感じの例を挙げて、色は人間の生活の役立ちを説明した。人間の気持ちに影響を受けられるなどです。色の作用によって人間は色を上手に使っています。自然の万彩を着色して、いろいろな色を作った。また、だんだん各色の特徴で人に反応によって、適当な色を利用して、色は人間の生活に欠かやいものだ。

要約文には、筆者の主張を入れておらず、かつ、「理解度テスト」の文完成にも筆者の主張は入っていないが、他の主張を入れている要約文に比べると、主張がわかる文を入れている。要約文は、すべて自分の言葉で文を作り5文にまとめているのが特徴である。第2文からは、第1文を説明しなおし、もう一度内容をくり返す形になっている。「理解度テスト」の語い埋めは、「色合い」→「色彩」、「色彩」→「色合い」で2問まちがっているほかはすべて正解し、誤答の多い「黒と黄色」もきちんと入れられている。このことから筆者の主張は、わからずともかなり読めていると判断できる。文完成は、「色をうまく使うなら、生活が楽しくきれいのができるでしょう。(「～になるだろう」の誤りと考えられる)と前節を条件説としてとらえ、筆者の主張ではなく、自分の読みとった「色はくらしに役立っている」ということを発展させたものだろう。「文法問題」は、完全ではないがよくできている。(表2) No.2で接続助詞「～が」代わりに「～けど」を使っており、また、No.4で、1回目の連用中止形ができているのに、2回目のものはできていない。この書く技術のあやふやな

所を除けば、要約文もよくなっていくと考えられる。

ケース4 筆者の主張に気づかない、あるいは、重きをおいていないと思われるもの（被調査者番号1）

昔は自然にある物の色をそのまま利用して外の物に着色していた。色によって、人に当てる感じがちがう。赤は、真先に人の目につく色で、青は、涼しい感じで、見る人の心を落ち着をあたえる。黄色は、はっきりと目立たせる。色を組み合せると、効果を生み出すことができる。色彩は人々にいろいろな感じをあたえ、生活に役立っている。

要約文にも筆者の主張を入れず、「理解度テスト」の文完成にも筆者の主張が書けず、全くことになった文にしている。できていないのは文完成だけで、語い埋めはすべて正解である。要約文の結びに「色が役立つ」ことを用いている。要約文と「理解度テスト」から、筆者の主張は取りおとしていたが、本文をかたよりなくまとめ、理解していることがわかる。本文から要約文に選んでいる文をみると、いずれも日本人が重要とした文である。「文法問題」は、No.1, No.2は正解で、No.3, No.4は「～して」とテ形でつないでいる。文をつなぎ書く技術のバリエーションが読み取りに比べて少ないようだ。要約文においても、本文を2文以上つなげている文は2文で、いずれもテ形でつないでいる。

<まとめと今後の課題>

本論では中級レベルの日本語読解指導の一方法として要約文作成と「書く力」の関連を考えた。調査の結果より、読解と「書く力」は「かなりの相関がある」という結果が得られた。しかし、パイロットスタディであるためいくつかの課題も存在する。

まず第1に、要約文そのものに対してより深い研究が必要である、ということである。要約文を日本語読解に効果的に用いるために要約文が頭の中で作られるメカニズム、また、要約文を適当に評価する考え方、基準をもっと考える必要があろう。

第2に、読解と「書く力」の関係である。Stotsky のレポートや今回の調査からなにかしらの関係はありそうだということはわかるが、では、どのように係わっているかという資料とするものは、なにもない。Stotsky の示す Dictation, Reproduction, Paraphrase writing, Sentence-combining の4つの方法が日本語の読解にどのように影響するか調べていく必要があると思われる。

その際に、3つ目の問題となるのは、「書く力」と一言に言ってもそれを測る適切な方法を考えることの必要性である。今回の調査は、教育的配慮のもとに問題は極力おさえられた。このため、テストとしては、極めて不安定にならざるを得なかった。同じ4つの柱を立てるにしても1項目につき、せめて5題は必要であらうと思われる。また、どの項目が基礎的なもので、どの項目が応用的なものかも考えなければならぬ。この基礎的、応用的という基準も、日本語を読む時の読解方略に基づいたものである必要がある。

今後は読解を多方面から研究していく必要があると思う。

注

①中級日本語の解指導における要約文の一考察」(川原裕美・筑波大学修士課程地域研究研究科昭和60年度提出修士論文)による調査

②T大留学生…自国である程度の年月日本語を学習し、大学院を目指す人たち。KS大生…1985.4~1985.9で週5日、5時間、5時間/日の学習。調査にあたって芳賀純氏、田辺和子氏、のご協力に感謝の意を表する。

③永野は、(1972)三尾砂の文の分類に基づき文の類型を分類している。

- (1) 主語が「ガ」担っている文を「現象文」とする。ただし、「ガ」の主語でも、「わたしが永野です。」のように取り立ての働きをもつ「ガ」の文の場合には、現象文でない、とする。これは、本来「永野(という人間)は、わたしです」という表現であるべきものが、変形、転移されたものだからである
- (2) 「ハ」主語の文で述部が「-である。」あるいは、「-用言現在形」を「判断文⊖」とする。
- (3) 主語が既出の語または、現前の事物で形作られ、述部が用言のもの(動詞の過去形、「-ている」形、形容詞、形容動詞とその過去形など)をもつものを「判断文⊖」とする。
- (4) 主語が未分化で「あ!」「雨だ!」「はい」「いらっしやい」などの、「対象そのものに没入した」形の表現を「未展開文」とする。
- (5) 書きことばにおいて、文脈上主語(や述語)を補って扱うことのできるものを「分節文」とする。

さらに永野(1985)は、主語の連鎖を整理し、新たに「もともと主語がない文」を「述語文」、「は」主語の省略された文」を「準判断文」として扱う規定をしている。この永野の分類をより実際の記事に対応させるために判断文⊖と判断文⊙を分け、さらに「複合助動詞群」をあげた。つまり、同じ判断文⊖とはいえ、「AはBである」という文(e.g. 赤は人を刺激する色である。)と「AはV」という文(e.g. 赤は人を刺激する。)では、「AはBである。」文の方が命題性が色濃くなるため、

- | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|--|---|----|------|-------|------------|--|---|--------|---|--------|---|----|-----|-----|-----|--|--|-----|--|--|---------------|--|--|
| (1) 判断文⊖- | <table border="0"> <tr><td>V-終止形</td><td rowspan="3" style="font-size: 3em; vertical-align: middle;">}</td><td rowspan="3" style="vertical-align: middle;">ただし、</td></tr> <tr><td>A-終止形</td></tr> <tr><td>N/Na-ダ・デアル</td></tr> </table> | V-終止形 | } | ただし、 | A-終止形 | N/Na-ダ・デアル | <p>V : 動詞
A : イ形容詞
Na : ナ形容詞</p> | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| V-終止形 | } | ただし、 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| A-終止形 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| N/Na-ダ・デアル | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| (2) 判断文⊙- | <table border="0"> <tr> <td style="vertical-align: middle;"> <table border="0"> <tr><td>V-</td><td rowspan="2" style="font-size: 3em; vertical-align: middle;">}</td><td rowspan="2" style="vertical-align: middle;">+タ</td></tr> <tr><td>テイル</td></tr> <tr><td>テアル</td></tr> </table> </td> <td rowspan="4" style="font-size: 3em; vertical-align: middle;">}</td> <td rowspan="4" style="vertical-align: middle;">N : 名詞</td> </tr> <tr> <td style="vertical-align: middle;"> <table border="0"> <tr><td>V-</td><td rowspan="2" style="font-size: 3em; vertical-align: middle;">}</td><td rowspan="2" style="vertical-align: middle;">+タ</td></tr> <tr><td>テイル</td></tr> <tr><td>テアル</td></tr> </table> </td> </tr> <tr> <td style="vertical-align: middle;">V-タ</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td style="vertical-align: middle;">A-タ</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td style="vertical-align: middle;">N/Na-ダッタ・デアッタ</td> <td></td> <td></td> </tr> </table> | <table border="0"> <tr><td>V-</td><td rowspan="2" style="font-size: 3em; vertical-align: middle;">}</td><td rowspan="2" style="vertical-align: middle;">+タ</td></tr> <tr><td>テイル</td></tr> <tr><td>テアル</td></tr> </table> | V- | } | +タ | テイル | テアル | } | N : 名詞 | <table border="0"> <tr><td>V-</td><td rowspan="2" style="font-size: 3em; vertical-align: middle;">}</td><td rowspan="2" style="vertical-align: middle;">+タ</td></tr> <tr><td>テイル</td></tr> <tr><td>テアル</td></tr> </table> | V- | } | +タ | テイル | テアル | V-タ | | | A-タ | | | N/Na-ダッタ・デアッタ | | |
| <table border="0"> <tr><td>V-</td><td rowspan="2" style="font-size: 3em; vertical-align: middle;">}</td><td rowspan="2" style="vertical-align: middle;">+タ</td></tr> <tr><td>テイル</td></tr> <tr><td>テアル</td></tr> </table> | V- | } | +タ | | | テイル | テアル | | | } | N : 名詞 | | | | | | | | | | | | | |
| V- | } | | | +タ | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| テイル | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| テアル | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <table border="0"> <tr><td>V-</td><td rowspan="2" style="font-size: 3em; vertical-align: middle;">}</td><td rowspan="2" style="vertical-align: middle;">+タ</td></tr> <tr><td>テイル</td></tr> <tr><td>テアル</td></tr> </table> | V- | } | +タ | テイル | テアル | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| V- | } | | | +タ | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| テイル | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| テアル | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| V-タ | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| A-タ | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| N/Na-ダッタ・デアッタ | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

文章全体からみた時それぞれの文の果たす役割は異なってくると考えられる。そこで、永野の分類をさらに細かくして、実際の文章に即した分析ができるように工夫した。

また、下記のようなものは、文法上いくつかの成分が組み合わさってできたものであるが、日本語教育の視点から1つの複合助動詞のように扱う。一部を除き文末の形からほとんどが判断文⊖へ分類される。

(3) 複合助動詞群

V+ことがある (経験を表わす)

V+ことができる (可能を表わす)

V+ことが+A

(N)⁺になる (N)：実体をもたない名詞

(N)⁺ようになる eg. 気持ち, 感じ, 考え

V+ことが+A+になる

V+ておく

V+てある

V+てもいい

V+てしまう

{V, A, Na} +ものだ { } 内は任意

{V, A, Na} +はずだ

{V, A, Na} +いえる

{V, A, Na} +ような気がする

{V, A, Na} +ような感じがする

{V, A, Na} +ほうだ

{V, A, Na} +とはいえない

{V, A, Na} +ことになっている

(本稿は、昭和60年度筑波大学修士課程地域研究研究科提出の修士論文の一部をまとめたものである。)

<参考文献>

『新しい国語5年上』東京書籍

芳賀純 1984 大学生による要約文と漢字使用率 計量国語学, 14(7), 304-310

木村宗男 1982 『日本語教授法—研究と実践—』凡人社

永野賢 1972 『文章論詳説』朝倉書店

_____ 1985 文章における主語の連鎖 日本語教育, 56, 1-12

小川芳男ほか 1983 『日本語教育事典』大修館書店

- 佐久間まゆみ 1985 「文章理解の方法」『応用言語学講座1 日本語の教育』 明治書院
- Stotsky, S. L. 1975 Sentence-combining as a curricular activity: Its effect on written language development and reading comprehension Research in the Teaching of English 19(1), 30-71
- _____ 1982 The role of writing in developmental reading Journal of Reading, 25(4), 330-340
- 高木きよ子 1984 『日本語教育指導参考書7 中・上級の教授法』 国立国語研究所

①にぎやかな町の通りを歩いている時、わたしたちは、ふと店先に足を止めることがある。そこには、赤、青、黄、緑、さまざまな色どりの洋服、かばん、ぼうし、ハンカチなどが、きれいなならんでいる。②その美しい色どりを見てみると、楽しい気持ちになる。③これらの色は、たいていは、人間が作って着色したものである。

④むかしは、今のように自由に色を作り出すことができなかった。草のしるや鉱物をくいだいたものなど、自然にあるものの色をそのまま利用して、ほかのものに着色していた。⑤ところが、十九世紀の半ばに、イギリスで、コースターからむらさき色が作られた。⑥それ以来、薬品から色を合成することができるようになった。⑦今では、何万色もの色が作り出せるようになっていた。

⑧色は、色合いによって、人にあたる感じがちがう。わたしたちは、それぞれの色の持つ感じをうまく利用して、色彩を生活の中に生かしている。

⑨赤は、見る人を強くしげきし、真っ先に人の目につく色である。⑩それで、郵便ポストや消防自動車、火災報知機などは赤くぬってあるし、交番や病院の入り口には、赤い色のランプがつけてある。⑪町の交差点や鉄道のふみ切りなどに立っている信号機では、赤は、「止まれ」を示す約束の色になっている。

⑫青は、冷たく、すずしい感じがする色で、見る人の心に落ち着きをあたえる。⑬それで、細かい仕事をするための事務づくえや作業台を、うす青くぬることがある。⑭電車の運転室なども、全体がうす青くぬってあることが多い。

⑮黄色は、明るく、広がっていくような感じをあたえる色で、ものをはっきりと目立たせる。⑯それで、子どもたちの通学用のぼうしやかさなどに、黄色を用いることが、多くなった。

⑰色を組み合わせると、さまざまな効果を生み出すことができる。⑱黄色のような明るい色と黒とが組み合わされると、はつきりと人目につくようになる。⑲道路標識に黄色と黒とでかいたものがあるのは、そういう効果を利用しているのである。⑳また、赤と緑、だいたいと青などの組み合わせは、おたがい相手の色を強め合うので、あざやかに見える。㉑緑の木立の中に赤い屋根があると、遠くからでもあざやかに見える。

㉒色彩は、人々にいろいろな感じをあたえ、生活に役立っている。㉓色彩を上手に使って、わたしたちのくらしを、いっそう楽しく、ゆたかなものにしていきたいものである。

二、本文の段落ごとに、それぞれの段落の中で最も重要だと思ふ一文の右に線をひいてください。また、その重要さの程度は、この文章全体の中で考えた時、どのくらいだと思ひますか。その程度を非常に重要◎、かなり重要◎、重要○、の三段階で、傍線の頭に示してください。

三、ある文章の内容を短くまとめる時、次のことについて、わかる範囲でこたえてください。

1、文章中の何に注意しますか。主なものから順に箇条がきで書いてください。

2、どのような方法を使って書きますか。主なものから順に箇条がきで書いてください。

1
ア

2
ア

イ

イ

ウ

ウ

エ

エ

オ

オ

ご協力ありがとうございました。

地域研究研究科二年

川原 裕美

名前

次の文章は、今読んだ文章を短くまとめたものです。()の中に、てきとうなことを
 []の中からえらんで書きなさい。(一つのことばは一回だけつかってください。)
 また最後の文を完成しなさい。

わたしたちのまわりにはたくさん()が使われているが、色は、()によって人
 に与える感じが違う。

たとえば、()は見る人をしげきし、すぐに目につく色なので、()などに使われる。
 ()は、冷たくすずしい感じがし、人に落ち着きを与えるので、()の色などになっ
 ている。そして()は、明るく広がっていく感じで、ものをはっきりと目立たせる働きがあ
 るので、()などの色になっている。さらに、()のような色の()は、おたが
 いに相手の色を強め合うのでいろいろな効果を生む。

わたしたちは()を上手に使って「
 」。

白	黄色	赤	青	黒	色彩	色
色合い	緑と青	黒と黄色	だいだいと赤			
郵便ポスト	通学用のぼうし	カメラ				
電車の運転室	手段	組み合わせ	効果			

次の A、B、(C) を一つの文になおしなさい。

A 先週、わたしは新宿でカメラをかいました。
B カメラをどろほうにぬすまりました。

ぬすまりました。

A むかしは、自由に色を作り出すことができなかった。
B 今では何万色もの色を作り出せるようになってる。

作り出せるようになってる。

A 色彩は生活に役立っている。
B 色彩を上手に使ってくらしをいつそう楽しく豊かなものにした。

豊かなものにした。

A 赤は、見る人をしげきする。

B 青は、すずしい感じがする。

C 黄色は、明るく広がっていくような感じがする。

ような感じがする。

名前