

文脈力をつける読解教育

— 推測能力の養成を中心に —

福本 和佳子

(西日本工業大学)

印道 緑

(北九州市立大学
国際教育交流センター)

キーワード

日本語学習者 読解 推測能力 文脈力 背景知識のスキーマ 言語的スキーマ

要旨

将来、日本語を使って専門的な研究や学習を続けようとする学習者にとって、読解の能力はなくてはならないものである。このような日本語学習者に自律的に日本語を読解していける力を身に付けさせるために、日本語教師は何ができるのか。漢字の読みや、個々の意味がわからない語彙があっても、自ら内容を理解し、情報収集ができる読み手を育てるためには、背景知識や持っている言語的手掛かりを駆使して推測し、内容に積極的に働きかけながら文脈を読み進める能力を養成する必要があるのではないか。以上の論点に基づき、文脈に焦点を当てた読解に必要な技能について述べながら、具体的な教室活動についても提案する。

1. はじめに

日本語学習者の中には、将来、大学や専門学校のような教育機関で、日本語を使って情報収集や専門領域の研究を行う目的を持つ者がいる。そのような学生に対して読解の授業を行う際に、学習者の日本語能力のレベルにもよるが、漢字の読みや個々の語彙の意味に分からない箇所がある学習者が見受けられる。このような学習者にとっては、読み飛ばしや推測をしながら読み進める能力が欠けていれば、たとえ平易な短文の読解であっても、自力で一通り最後まで読み終えることが困難になることが考えられる。

この問題を解決するためには、「推測能力」の不足を克服することが必要であると思われる。特に今後それぞれの学問領域で研究を進めて行く必要がある学習者には、多少わからない語彙、

文法があったとしても、読み飛ばし、聞き捨てをしながらかでも自力で理解を進めていく方法は、身に付けさせたい技能であろう。

将来学習者の専門分野において、自律的に日本語の読解ができる力を養成するために、日本語教育の場でどのような訓練をすればいいのか。ここでは読解に必要なスキルについて焦点を当てて論じたい。

留学生や就学生と言われる日本語学習者に対する日本語教育は、通常1クラスを複数の教師が曜日、もしくは時間で担当するチームティーチングで行うことが多い。そこでは、担当する箇所が決まっており、割り振られた時間内で過不足なく授業を行わなければならない。その中において、推測の技術である「文脈力」をあげるためだけの授業プログラムを作るのは、大変難しいことであると思われる。しかし、担当する箇所の与え方を少し工夫することにより、継続的に訓練を続けることは可能なのではないか。

読解に必要な推測能力の養成について、関連する様々な研究に触れたのち、具体的な授業への取り入れ方について言及してみたいと思う。

2. 推測手段の重要性とスキーマに関する先行研究

2-1. 推測手段の重要性

読解の技能は、話したり、書いたりする技能と対比すると、受動的な行為であるとされている。しかし、書かれたものを理解することは、書き手の意図する内容をくみ取っていく作業だけではない。読み手は、書かれた文に積極的に働きかけ、その意味内容を再構築することにより理解している。書き手は、読み手を想定して伝える事項の目標、目的を持ち、意図する内容つまり文脈を文章にするが、読み手もまた、表された内容に関して、読み手が持つ言語の知識に加え、事柄の背景知識や常識的知識を使いながら文脈を推測し、読み進めていく。

そう考えてみると、文章の内容理解は、書き手と読み手の相互活動によって成されるものだと言える。つまり、書き手が使用した語句そのものの意味が分からなくても、話題や前後の関係などの文脈から意味を予測し、補うことにより読み手が内容を再構築し、理解を進めることができるということである。

こうした読解に用いられる推測の手段は、日本語学習者が未知の語彙に遭遇した際、読み飛ばしながらかでも読み進められるようにする補償手段となる。補償手段は、足りない知識を補い、読解の作業をスムーズにするために用いる技術であるが、それには非言語的の手掛かりとしての「背景知識」のスキーマと、言語的の手掛かりのスキーマの二つがある。非言語的の手掛かりとは、読み手が持つ事柄の背景にある知識と文がどのような構造を持っているかの知識のこと

であり、言語的手がかりのスキーマとは主部から述語が予測できるというような言語の持つ形態、統語的な知識のことである。

2-2. 非言語的手掛かり

2-2-1. 背景知識のスキーマ

人が見聞きした内容を理解しようとするとき、通常、言語情報のみではなく、それに隠された非言語的な背景知識や常識的知識を用いて理解していることは、前述のとおりである。背景知識を活用することにより推測し、表された内容の意味把握を進めることができるが、こうした内容理解に必要な背景知識や常識的知識の総称をスキーマ (schema) として説明する研究者がいる。スキーマの概念は、Kant の“Critique of Pure Reason” (1781: 108-114) で紹介されている。Kant によれば、新しい情報、新しい概念は、個々人が既に持っている知識と関連付けられた時、理解されるとし、この既存の知識をスキーマとした。Rumelhart & Ortony (1977)¹ は、スキーマには次のような特徴があると述べている。

1. スキーマは、複数の変数から成り立つ。
2. 1つのスキーマは別のスキーマを埋め込む。
3. スキーマは、総称的で様々なレベルの抽象概念の一般的な概念を表す。
4. スキーマは、定義というよりも、知識の総称である。

これらの特徴について、天満美智子 (1989)² の記述を要約しながら、もう少し具体的に述べてみよう。例えば、「買う」という概念を取り上げると、「買う」は、「買う人」「売る人」「商品」「お金」といった変数から成り立っている。「買う人」や「売る人」については「人」であり、「お金」については「商品」によってその値段は「変わる」ものであるなどの一般知識が含まれている。これらの変数に含まれる一般知識は、意味把握を進める際に文中にない部分を補わせて、完全な文にする役割がある。さらに、「顔」というスキーマに「目」「鼻」「口」「耳」というサブスキーマが埋め込まれる形で存在するというように、スキーマは階層構造になっている。また、「レストランで食事をする」というスキーマを取り上げ、行為の連続を表現するスキーマもあるとする。「レストランでの食事をする」というスキーマには、第1場:「入場する」、第2場:「注文する」、第3場:「食事をする」、第4場:「レストランを出る」の下位スキーマがあるとしている。そして、各場ごとにさらに、下位のスキーマがあり、第1場について見てみると、「(レストランに) 入場する」の下位に、客はレストランに入る、客は座る場所を探す、客はテーブルの所へ行き腰をおろすというスキーマがあるとする。このように、「レストランで食事をする」というスキーマは、連続する行為であり、第1場から第4場までの下位体系があり、さらに、それぞれについての下位体系があるというように階層的に構造化していると説明

している。

つまり、スキーマは平面的なものではなく、事柄に関する階層的に構造化した一連の知識体系であり、また、個々人が過去の体験に基づいて得た知識の体系であるとも言える。従って、読解の意味把握において、スキーマの存在は「文脈を読み進める能力」、つまり「文脈力」の必要性を示唆するものであると考えられる。

2-2-2. 背景知識のスキーマの役割

Brewer (1981) は、1 個人の中でも、スキーマがある話題とない話題とでは、記憶に保持できる内容の度合いは異なり、スキーマがある内容のほうがより記憶に保持されると述べている。また、一つの材料を複数の人間が理解しようとする場合でも、各々が持っている過去の経験や言語的、非言語的知識によって正確さに差があるとしている。つまり、Brewer の記述は、スキーマの容量が個人の理解できる範囲や度合いを決定するという考え方を示唆するものである。Brewer は、また、スキーマが認知の過程に及ぼす影響について、スキーマが果たす役割として、以下のようにまとめている。³

1. 何を記憶すべきか決める。
2. 新しい情報の枠組みとなる。
3. 出来事の情報を統合し、より強いスキーマを作る。
4. 記憶の再生を促す。
5. どんな情報を再生すべきか決定する。

スキーマの概念は、心理学の分野にも取り入れられている。Bartlett (1932) は、スキーマの概念を用いて、読み手の物語の理解の仕方に関及した。Bartlett は、インデアンに伝わる民話について書かれたものを読んだ後の記憶と再生について実験した。その結果、読み手によって再生された物語は、幽霊に関する記述などの不可解な部分については省略されたり、読み手にとって話の筋がとおるように変化が加えられたりしていることが分かった。また、部分的に強調されて、元の文にはない記述を付加する例も見られた。Bartlett は、この実験の結果から、記憶は読み手がただ文章を再生産するものではなく、読み手自身が持っている既存の知識を用いて再構成されるものとした。Bartlett は「スキーマは、過去のある反応あるいは過去の体験の能動的な体系を意味する概念である。」⁴としている。スキーマは、過去に蓄積した経験による概念であり、知識構造だとしていて、このスキーマがインデアンに伝わる民話を読み手が再構成する際に、知覚した刺激に作用して、再構成された物語に変化を起こさせたのだと主張した。

Bransford 等 (1972)⁵ は、

1. 文を与える前に、文の内容と一致する絵を見せる。

2. 文を与えた後に、文の内容と一致する絵を見せる。
3. 内容と完全には一致しない絵を見せる。
4. 絵を見せないで、文のみを与える。
5. 絵は見せないが、文を2度与える。

の5つのグループに分け、その文の理解と想起の様子を観察する実験で、文を与える前に、文の内容と一致する絵を見せたグループの理解と想起の程度が高かったという報告をしている。この結果から分かるのは、理解や想起は、文それ自体に表されていることだけから行われるのではなく、前提となる知識からの情報と組み合わせることによって行われているということである。

スキーマは、内容に関する過去の経験や常識からなる背景知識の体系であるが、これらの研究の結果はいずれも、表された内容を理解する際に、正確に文脈を推測しながら内容を把握していくことにスキーマが重要な役割を果たしていることを示していると言えよう。

2-3. 言語的手掛かりのスキーマ

スキーマには、内容に関する背景知識のスキーマの他に、言語的手掛かりのスキーマがある。ほとんどの言語は、意味内容の把握をしようとする際、音韻や語彙が部分的に脱落していても、他の部分を手掛かりに理解することができる性質を備えている。母語を聞き取る場合、どの様な人でも聞き取っている発話全体を一字一句逃さず聞いているわけではない。聞いていても聞き捨てている部分が必ずあるし、たとえ聞き逃しがあったとしても、聞き逃した部分を形態、統語面、音韻論の面の知識によって推測し、それによって自らの理解を助けていると言える。読解においても同様に、抽象的で理解しにくい言葉があったとしても、それに続く類語による説明の付け加えや例示から、脱落した部分を補いながら読んでいくことを行っている。また、理解できない言葉や文は、読み飛ばしながら全体の意図することを読み取っている。

このように、脱落部分を知的に推測していく手掛かりとなる二重、三重に意味を伝える余剰的要素について、Ur (1984)⁶は、意図したことを情報として伝達するために最低限必要な要素以外のことを指すとしている。それは詳述、類語反復や、発話における言い直しであり、意図している意味内容を表現し、完結させることを可能にする役目を果たしているとする。その言語の余剰的な要素は多くの情報を与えながら理解の手助けをしていると説明している。

寺村秀夫 (1987)⁷は、日本語における文法能力と予測能力の相関性について実験を行っているが、この実験から日本語の余剰的要素の存在を確認することができ、それが文脈理解を助ける働きを持っているものと思われる。寺村は、主部の部分のみネイティブスピーカーに聞かせ、述部の部分の内容を予測させる実験を行っている。その結果、ほとんどの被験者が一様な

型の解答を出した。これは被験者に述部を推測させ、独自に創作させるような、実験者側からの制約の弱い実験であったが、複数の被験者がほとんど変わらない解答を出した事実が明らかになっている。それは、次のようなものである。1)「その先生は・・・」という主部を聞かせ、これに続く述部を、大学学部生に推測させたところ、「優しい」「優しい人だ」「厳しい」「優秀だ」「有名だ」「温厚な人柄だ」のような人物の属性を表す内容が全体の7割を占めていた。2)「その先生は私に・・・」という与格が加わった場合は、「・・・と言った」(「おっしゃった」を含む)という形の述部を書いた学生が全体の3割あった。また、「・・・をくれた」(「くださった」を含む)という形の述部を書いた学生は、全体の約4割であった。また、「・・・と言った」、「・・・をくれた」の中に入る名詞としては、講義、テスト、プリント、レポート、答案、本、教科書、数学、問題、勉強、研究、参考書などの、学習活動に関係の深い語彙が現れている。

これは、先生という人物と学生である自分との社会的関係の典型が、被験者各々に共有されていることが結果に反映されていると言える。同時に、一般的に教師と接触する場である学校という場面を踏まえ、内容的にも上記のような語彙を使用しながら、意味的に自然な内容を作ったと推測できる。この様に、ネイティブスピーカーが意味内容を予測する場合、ある決まった型があることが分かる。寺村の実験は、上述の実験にさらに所格を加えると、予測される解答の意味的な幅が狭まるという結果も実証している。このことから、いかにネイティブスピーカーが言語の手掛かりを使って、余剰的に予測しながら文脈理解を進めているかがわかる。

以上の先行研究をふまえて、次の章では具体的な読解能力養成の方法について述べる。当然の事ながら、予測を行うには、最低限の文法的知識、社会的知識が伴わなければならない。しかし、外国語学習者が一旦基礎的な文法項目や社会的知識を習得すれば、主部から述語が予測できるというような言語の持つ形態、統語的な知識を使った予測が可能であろうし、また必要であろう。

しかしながら、文法的知識や社会的知識が豊富にあっても、読解力に即結び付くとは限らず、既習の文法知識や語彙の知識、社会的知識を使って推測しながら、読む訓練が必要となるだろう。そのような立場から、ある程度の文法事項を習得した段階である学習者を訓練の対象者として考えたいと思う。ここでいう、対象者は中級や上級の学習者のみならず、ある程度学習が進んだ初級の学習者であっても、その段階から訓練を行うのは可能であるとしたい。

3. 日本語学習者の読解力を伸ばすためにできること

3-1. 読解に必要なスキル

視覚的な刺激を受けて読み手が知覚した文字を意味として概念化するために、言語の知識に

加え、事柄の背景知識や常識的知識、それに言語的・手掛かりの知識が必要であると述べてきた。

日本語学習者の中には、文法や語彙を一通り学習した学習者でも、まとまった文を短時間で読み、大まかな内容を理解することが困難な学習者に会うことがある。先日、日本語能力試験対策の読解の授業を中級レベルの学生に行った際、語彙や文法は既習事項であるにも関わらず、なかなか学習者が理解できなかった一文があった。その一文は次の通りである。「さらに亡くなった人の骨や髪の毛でダイヤモンドを作って身につける人さえ現れました。」この一文の理解のために、学生に「このダイヤモンドは何でできていますか。」と質問したところ、なかなか正しい答えを出すことができず、「C（炭素）です。」と答える場面があった。これは、読み手が持つ背景知識とあまりにも差があったため、あるいは、ダイヤモンド本体だけでなく人間の髪や骨にも炭素が含まれているという知識が欠落していたために読み取ることができなかったのではないかと推測される。

読解を行うために、文法や語彙の知識以外に必要なスキルがあると言える。学習者が既有知識を活用して推測し、目の前の課題に積極的に働きかけることが理解に必要な立場に立てば、日本語学習者の読解力を伸ばすために、文法や語彙の指導が必要であるのはもちろんであるが、その知識を使って推測力を向上させることもまた、教師の役割であると考えられる。その上で、ここでは学習者の読解能力向上のために、次のような訓練が必要であるとする。

1. 背景知識の容量を増やすこと。
2. 知覚した文字情報を蓄えられた知識とスムーズに結び付けられること。
3. 言語の余剰的要素である言語的・手掛かりのスキーマを利用して、言葉を補うこと。

これらのことを意識して、教材の与え方を工夫することにより、学習者の推測能力を養成し向上させることを提案したいと考えている。

3-2. 推測能力の向上を目指した授業

初級レベルの文法や語彙を学習している段階の学習者であっても、既習の文法や語彙を使って、推測能力を向上させるための訓練はできるのではないだろうか。将来、大学や専門学校のような教育機関で、日本語を使って情報収集や専門領域の研究を行う目的を持つ者を対象として考えたとき、社会的な背景知識は、既にある程度持ち合わせていると考えられる。その知識と既習の日本語を使い、推測能力向上の訓練を取り入れることとしたい。

また、読解の授業に関わらず、会話、聴解、漢字など日々の学習の中で、推測能力を伸ばす訓練を行うことができると考え、その一連の継続した日々の訓練が、後々の読み取りの向上に繋がっていくと提案したい。以下に、これまでに行った授業の一部を紹介したいと思う。

3-2-1. 視聴覚教材を使った訓練

みんなの日本語Ⅰの旧版には、会話部分のビデオ教材がついているが、それを見る場合に、まず音を消して場面のみを見せ、どんな場面か、どんな言葉を話しているかを推測し話させ、その後、視聴覚教材を視聴させる方法を取った。

教材：「みんなの日本語Ⅰ」スリーエーネットワーク 及び、ビデオ教材（18課の場合）

手順と留意点：

- 1) 会話部分のビデオを消音で見せ、どんな人が話しているか、どんな場面か、どんな内容を話しているか話し合う。学習者の発言を板書しておく。その際の教師からの質問は、学習者が既有的知識を活性化できるものを工夫する。また、学習者の発言が必ずしも内容と一致していなくても、考えられるものであれば許容する。
- 2) 音付きで視聴し、内容確認の質問に答えさせる。
- 3) ダイヤログに穴抜きを施した活動シートを使用する。穴抜き部分について、どんな言葉が入るか推測する。品詞は知らせておき、言語的手掛かりになる語彙には下線を施しておく。
- 4) 音付きで視聴し、推測した言葉が正しいかどうか確認する。
- 5) 会話の読み合わせ、練習をする。
- 6) 自由に会話を作らせる。

音を消して、場面だけを見せた場合、学習者が持っている知識を使って場面の推測をし、そこで使われる日本語を推測する作業が行われている。その後の場面の確認では、ある程度許容して様々な言葉に触れることが大切であると考えられる。また、活動シートの穴抜き部分を推測することにより、言語的手掛かりからの推測を行う。その場合、前後のつながりだけでなく、全体的な話題や文脈から推測する語彙があってもよい訓練になるのではないと思われる。穴抜き部分をただ聞き取り、それを書くのではなく、前後関係や話題などの文脈からどんな言葉が適当か推測することが重要である。

3-2-2. 会話の授業における訓練

中級レベルの会話の授業において、途中で復習をする際、会話の流れを予測させる時間を持つことにより、推測技術の向上を図った。

教材：「カードで学ぶ中級会話」アルク、1～5課

手順と留意点：

- 1) 既習文型の確認のためのプリントを与え、復習する文型についての既有知識の想起と体系化を図る。
- 2) 復習する文型が使える場面を想定した2人の会話A、Bを別々のカードにして、AとBをそれぞれの学習者に渡す。(図1)
- 3) ロールAのグループとロールBのグループに分かれて、AとBがお互いには見えないようにする。
- 4) 自分が持っているカードとペアになるカードの内容を予測し、考えられる内容をメモに書く。時間を決めて行う。(Aを持っている学習者は、持っているAとペアになるBの内容を予測する。また、Bを持っている学習者は、ペアになるAの内容を予測する。) 難易度にもよるが10分程度で行い、予測が上手くできない学習者は、同じグループ内の学習者に相談して予測する。教師は、予測が正しく行われているか、確認し適宜指導をする。
- 5) 自分のカードを暗記する。
- 6) 立ち上がり、スタートの合図とともにAとBの会話をしながら自分のペアを見つける。見つかったペアから座る。
- 7) ペアごとに会話を発表する。
- 8) 時間があれば、AとBを交代させて行う(会話のABカードは2種類の内容を準備する)
- 9) A-B会話の続きを考えて(10分作成→5分暗記)発表する。教師は各ペアを回り、正しく日本語が使えているかのチェックと言葉のレベルアップの提案をする。

図1 教材1： 復習用カードA・B (サンプル)

カードA：

しけん 試験、ようやく終わったね！	えいが あと なに 映画の後、何したい？
じつ 実はアルバイトをやめたいんです。	こんど しゅうまつ 今度の週末何する？

カードB：

じゃ、きょう ひさ 今日は久しぶりに カラオケに行かない？	1階の喫茶店でコーヒーでも 飲みながら、おしゃべりしたいね。
えっ、そうなんです。じきゅう 時給が 低いからですか。	日曜日、リバーウォークに 買い物に行きたいな。

この活動の中で、既習文型をまとまりのある知識基盤とするために最初に想起の為の活動を行うこと、さらに、ペア作りの活動の前にペアになるカードの内容を予測してみることが、スキーマと目の前の事柄を結びつける訓練となっている。ペアのカードの内容を予測するという事は、A、B双方の内容が出てくる場面を想像してやることであり、それは、学習者が過去の経験から形作った、背景知識のスキーマを活性化して行っていることだと言える。学習者が予測するとき、教師は予定のカードのとおりのおりの答えを導きだす手助けはしなくてよい。違う答えだとしても、手持ちのカードにマッチする内容であれば、それはよいとするほうがむしろ好ましいと思われる。言語には余剰的な性質があることは前述のとおりであるが、様々なパターンの会話を予測できることは、言語的なスキーマの活性化も上手く行えていると考えられる。また、予測と違ってマッチする答えを探せることこそが、スキーマを活用し、正しくマッチングする訓練になっていると思われる。学習者の活動の様子を観察してみると、この予測が上手くでき、何パターンかの会話が想定できる学習者は、ペアになる相手を探す際にキーワードを大きな声で伝え、ペアを効率よく見つけようとする姿が見受けられた。さらに、ペア作りをしたあと、会話の続きを考える活動9)を加えることにより、既有知識の量を増やし、強化することが期待できる。

3-2-3. 読解教材を使った訓練

中級レベルの学習者に読解の授業を行い、一通りの読解が済んだ後に、さらにその読解教材に空欄を施したものを与え、言語的の手掛かりのスキーマからの推測を行わせた。その手順は以下の様である。

教材：「大学、大学院留学生の日本語①読解編」第7課「地球温暖化」

手順と留意点：

- 1) 「I. 読む前に」で、温室の機能との比較で、温室効果ガスの作用を話し合う。
- 2) 語句を確認する。
- 3) 学習者自身で一通り読む。
- 4) 教師の質問に答える形で精読する。
- 5) テキストの問題に答える。
- 6) 音読を行う。
- 7) 空欄を施したプリントを作成、配布し、テキストを見ずに言葉を入れる練習を行う。
- 8) 温暖化の話題についての新聞記事を速読し、質問に答える。(図2)

図2 教材2：速読用新聞記事（朝日新聞2015年10月31日）についての質問（サンプル）

◆◆地球温暖化について、新聞を読んでみよう。◆◆

新聞記事を読んで、(・ ・) から正しい答えを選んでください。

1. 2020年から2025年、もしくは2030年まで、^{かっこく}各国が温暖化防止に^む向けて^{どりよく}努力した^{ばあい}場合、地球の^{きおんじょうしやう}気温上昇は、^{みまん}2℃未満にすることが(できる ・ できない)。
2. 地球の温度が2度上がると、
(^{かくち}各地で大雨の^{ひがい}被害がでる ・ ^と北極、^{かいめん}南極の氷が^と溶け海面が^{しんがた}上昇する ・ ^{しんがた}新型のウイルスによる^{げんき}病気が増える ・ ^{ぜつめつ}絶滅する動物や植物がある)。* 2つ選んでください。
3. 2015年11月末から(中国 ・ 日本 ・ フランス)で、温暖化についての国際議会が開かれる。
4. ^{きやうと}京都で行われた国際議会では、(^{せんしんこく}先進国 ・ ^{とじやうこく}途上国 ・ ^{せんしんこくととじやうこく}先進国と途上国の^{りやうほう}両方)にCO2の^{げんぎむ}削減義務があると^{けつてい}決定された。

手順と留意点の1)「I. 読む前に」、及び、4)「教師の質問に答える形で精読する」際、地球温暖化についての知識を深め、日本語の知識についても深めておくことができる。その際にも、学習者が考え、発言することを重視し、教師からの一方的な解説はしない。また、補った言葉や知識は、できるだけ板書で残しておくことにする。ここで確認し得た温暖化についての知識は、背景知識となり、読解を助けることになると考えられる。地球温暖化は現代における大きな問題であり、学習者の日本語生活の中で度々出会うであろうテーマであると思われる。ここで得た知識や語彙は、後々、他で行う読解を助ける背景知識のスキーマとなることを期待している。

7)「空欄を施したプリント」は、日本語学習者が読解を行う際、分からない語彙がある場合と同様の状態を作り出していると考えられる。学習者が読解を行う際、もし分からない語彙がある場合は、その語は無いも同然になり、空白を何とか予測しながら読んでいるはずである。この予測が上手くできることが、読解が上手くできるかどうかを左右している一因なのではないかと考える。そのことに、この練習をする意義を見出すことができよう。この練習では、予め行った読解の本文は見ずに行う。読解を行った後に同じ文を使用することにより、内容把握や内容に伴う背景知識、語彙は理解済みであると期待できる。その状態においては、学習者は前後の語彙や文の意味、文章全体に渡る背景知識を駆使して空欄を予測することができる。予測した言葉は、母語でもよく、その置き換えの言葉が日本語でどう言ったらよいのか分からない場合は、辞書を使ってもいいことにした。また、予測した言葉は、文や文章全体で伝えようとする内容に合っているものでありさえすれば良いとし、幅広く正解としておくことも大切で

ある。ただし、平易な言葉でのみ予測している場合には、教師が解説を行う際に言葉のレベルアップを図り、後の読解に役に立つ言語的知識のスキーマを増やす場にもすることを念頭においておく。例えば、先の「地球温暖化」の読解の中で、言語的スキーマを活用し、(大気のある種のガスが)「増大する」の部分で推測する訓練を行った場合、「増大する」が正答であるが、「多くなる」「増える」「増加する」「排出する」という予測をする学習者もいた。「排出する」は「人間の活動によって大気中にガスが排出される」でないと当てはまらないと訂正したが、その他はよしとしたうえで、正解の「増大する」という言葉も教え、類義語を増やす工夫をした。また、空欄にする語彙については、読み飛ばすと意味が変わってしまい、内容が理解できなくなる語彙や、この話題を扱う際に今後必要であろうと思われる語彙を選択した。しかし、その読解教材の性質により、副詞表現や形容詞の推測など、目的を変えて空欄を選択することも有用であると考えられる。

以上のような訓練をすることにより、知らない語彙があつたとしても、その語彙を自ら推測でき、目の前の読解文に積極的に働きかけながら読み進めることができる読み手を育てることが可能となるのではないだろうか。

日本語学習の教材を以上のように扱ったあと、地球温暖化をテーマとした新聞記事を速読教材として扱ったが、その際、語彙や内容が先に扱った教材と重なる部分については、13人中10人が間違えることなく読み取れていた。また、短時間で規定の量を読み進めている様子が観察できた。このことから、背景知識や言語的掛かりのスキーマは、新しい読解文を読む際にも役に立つと言えよう。

その他に、日本語の歌の聴き取りにおいても穴抜きシートの活用が考えられる。最初から聴かせて聴き取ったものを書くのではなく、まずは、歌全体のテーマや前後の言葉から穴抜き部分に入る言葉を予測し、その後実際の曲の聴き取りを行っていくという方法も考えられる。例えば、映画の主題歌であれば、映画について知っていることや印象を話すことにより、既有知識を活性化し、歌詞の予測の背景知識の1つとすることができる。また、全体で話し合うことにより、この物語や歌を知らない学習者も背景知識を共有することができよう。この訓練では、歌のテーマ、例えばラブソング、卒業、クリスマスなど、テーマがはっきりしているものや、歌詞にストーリー性のあるものを使うとよりよい訓練ができるのではないかと思われる。テーマがわかると、どの背景知識を活性化すればよいかははっきりし、そのスキーマとのマッチングがスムーズに行えるからである。また、町中や、メディアを通して、繰り返し耳にするであろう曲を選ぶことができれば、教室外でも得た知識をより強化することができる可能性もあるのではないだろうか。

4. おわりに

日本語学習者は将来、自律的に日本語の読解ができなければならない。日本語を使って、自ら理解し、情報収集を行うためには、読み手が積極的に働きかけながら内容を再構築する必要がある。これまで、読解を受け身の技能として捉えるのではなく、読解を読み手の積極的な行為により行われるものであるという立場に立ち、日本語学習者の読解力を伸ばすための提案を行ってきた。学習者への文法や語彙の指導が必要であることはもちろんであるが、全ての文法や語彙が分からなくても、内容を理解し、必要な情報を集める推測能力を養成することもまた、日本語教師の役割なのではないかと思う。

そのような立場に立ってみると、扱う読解教材の内容が理解できているかどうかの確認に留まらず、さらにその教材を活用して、今後の自律的な読解に役立つ「文脈力」を身に付けさせる活動も行う必要があるのではないだろうか。また、読解以外の教室活動の中でも、学習者により多くのことを考えさせ、様々な日本語を引き出し、言語的知識のみならず、内容の背景知識や常識的知識を与えることで、総合的に日本語による「文脈力」の養成をすることが日本語教師の役割なのではないかと考えている。

しかしながら、会話や聴解、漢字などのクラスで推測能力向上の訓練を行った結果がどのように読解力の向上に役立つのか、その具体的な様子まで観察することができていない。今後は、さらに学習者の観察を続けたい。

Notes

1. 詳細は、Rumelhart & Ortony (1977 : 101) を参照のこと。
2. 詳細は、天満美智子 (1989 : 50-52) を参照のこと。
3. 詳細は、Brewer (1981 : 208) を参照のこと。
4. 『想起の心理学』宇津木保・辻正三訳、誠信書房、(1983 : 230) より引用した。『想起の心理学』は F.C. Bartlett. 1932. *Remembering: a study in experimental and social psychology*. The Syndics of the Cambridge University Press の翻訳本である。
5. 詳細は、Bransford 等 (1972 : 720) を参照のこと。
6. 詳細は、Ur (1984 : 7) を参照のこと。
7. 詳細は、寺村秀夫 (1987 : 56-68) を参照のこと。

References

Daniel G. Bobrow, and Donald A. Norman. 1975. *Representation and understanding*. *Studies in cognitive science*.

Academic press, Inc.

David E. Rumelhart & Andrew Ortony. 1977. The representation of knowledge in memory. In R. C. Anderson, R. J. Spiro, and W. E. Montague (Eds.), *Schooling and the acquisition of knowledge*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum. 99-135

F.C. Bartlett. 1932. *Remembering: a study in experimental and social psychology*. The Syndics of the Cambridge University Press

Immanuel Kant. 1781. *Critique of pure reason*. (Translated with Introduction, by Norman Kemp Smith, University of Edinburgh. 1958. Random House)

John D. Bransford and Marcia K. Johnson. 1972. Contextual Prerequisites for Understanding: Some Investigations of Comprehension and Recall. *Journal of verbal learning and verbal behavior*. Academic Press, Inc.. 717-726

Patricia L. Carrell. 1983. Three Components of Background Knowledge in Reading Comprehension. *Language Learning Vol.33, No.2*. 183-203

Penny Ur. 1984. *Teaching listening comprehension*. Cambridge University Press.

R. C. Schank and R. P. Abelson. 1977. Scripts, plans, and knowledge. *IJCAI'75 Proceedings of the 4th international joint conference on artificial intelligence, Vol. 1*. Morgan Kaufmann Publishers Inc.. 151-157

William F. Brewer. 1981. Role of schemata in memory for places cognitive psychology. *Cognitive Psychology, 13*. 207-230

宇津木保・辻正三 訳. 1983. 『想起の心理学』 誠信書房

小川貴士. 1993. 読みにおけるコミュニケーションアプローチについて - 上級読解クラスの一試案. 『日本語教育』 80号. 136-145

駒井明. 1990. 上級の日本語教育. 『日本語教育』 71号. 1-15

立松喜久子. 1990. 上級学習者に対する読解指導. 『日本語教育』 72号. 136-144

谷口すみ子. 1991. 思考過程を出し合う読解授業：学習者ストラテジーの観察. 『日本語教育』 75号. 37-50

寺村秀夫. 1987. 聴き取りにおける予測能力と文法的知識. 『日本語学』 Vol.6. 明治書院. 56-68

天満美智子. 1989. 『英文読解のストラテジー』 大修館書店

久原恵子. 1982. 『認知心理学講座 4』 東京大学出版

淵一博監 訳. 1978. 『人工知能の基礎』 近代科学社.