日本語教授法の問題

——読解指導について——

木村宗男

文を読んで内容を理解することを読解という。そのような能力——読解力を養成するための指導が読解指導である。ふつう，読解指導は講読によって行なわれるものとされている。「講読」というのは，学習者にとっては難解な文章を教材として，教師が文の構造を分析したり，語句の意味を解釈したりしながら，文章に盛られた内容を学習者に理解させるという作業である。外国人のための日本語教育では，このような読解指導を受けるに必要な語学力をどのようにして積み重ねるかが，重要な課題なのである。

日本語を習いたいという外国人で，会話さえできればよい，読み書きはいらないと言うものが少なくない。読み書きを習うにしても，会話が十分できるようになってからがよいと考えているものも多い。教える側でも，読解指導などは上級の学習者の場合のことで，入門期や初級では問題にならないという考えの人がある。読解指導を狭義に解釈するところから来る考えである。

読解ということは，書かれた文によって情報を得ることで，もっと端的に言えば，文字によって情報を得るということである。情報は文の形で書き記されるとは限らない。数個の文字から成る単語，ときには一字の語によって示されることもある。このような文字による情報は，われわれが日常生活で，たえず接しているために気づかないが，もしも理解できないとなったら，不便このうえもないことだろう。この程度の読解力もない外国

人は，いかに会話能力があっても，行動範囲は限られるし，日常生活に不自由するであろうことは容易に想像できる。本人は会話能力の不足だと思っているかも知れないが。外国人でも日本で生活するかぎり，読解力を持たない場合には，文盲の生活をしいられるわけで，貧しい言語生活しかできない。そのようなわけで，すべての学習者に対して，それぞれに応じた読解指導が必要なのである。

読解指導の目標

どの程度の読解能力を与えるかということは，学習の目的によって異なる。それはまた，学習者が，母国語による生活で，どの程度の母国語読解能力を所有しているかにもよる。

研究者・留学生などは，それぞれの専門分野の文献・図書・資料を読みこなすことが必須の条件である。日本語で業務や宗教活動を行なおうとするものも，それぞれの仕事に必要な読解能力が要求される。何を読むか，何が読めるように指導するかという点では，学習者によって千差万別というほかない。電車・バスの行き先，駅構内・デパート店内の標示，会社・商店の看板・掲示くらいが読めればよいとするものもあるだろうし，手紙や通知状くらいは読めなければ，というものもあるだろう。

何を読むかではなく何をどのように読むかということを学習目標としなければならないと思う。どの学習者についても，つぎのことを目標としなければならない。

(1) 読み終わると同時に完全に理解できること。

(2) 個々の文の理解のみでなく，文章全体の大意を把握できること。

(3) 知らない語句は自分で辞書をひいて文を理解する能力を持つこと。

これについて，若干の注釈をしておこう。(1) 与えられた文を数回読み返して，ようやく理解するという程度で満足してはならない。読み終わると同時に理解できることを目標とする。長文の場合は，読みながら理解し，理解を持続しながら読み進まなければならないのだから，短文で即読即解

の能力を養わなければならない。(2) 短文の場合でも長文の場合でも，理解した内容の要約ができなければならない。学習者が「わかります」というだけでは安心できない。わかったつもりでわかっていない場合がある。ことに会話体の文を読むときは，実際の会話とちがって，抑揚・表情がないだけに，その文の持つ表現意図をつかんでいないことがある。打ち消しのかたちで質問する，その質問が依頼の意図を持つなどを，文字によって理解するのも読解能力である。(3) 辞書が使えなければ，実際的に役に立つ読解力があるとは言えない。辞書を使って意味を知るということ自体が，読解力のあることを示している。それに，将来実際の場合に当たって，辞書を引くことができなければ，読解力も役に立たない。どんなに高度の学習をしても知らない語があるものである。

読解の基礎学習

読解の対象となるのは書かれたことばだが，話されることばとは全く別のことばであるわけではない。文語体の資料や古典のほかは，書かれたことばが話されることばとそんなに違うものではない。話すとおりに書かれたものさえある。読解学習とは関係ないように思われる話し聞く学習が，そのまま読解のための基礎学習である。だから，音声言語の学習と読解の学習を切り離して考えることはできない。実際の言語活動を観察してみても，話す・聞く・読む・書くの４技能が，入りまじっている場合が少なくないし，またそうできなければこまるのである。読んだことをその場で話したり，聞きながら書いたりということが日常の言語活動として行なわれる。それが無理もなく行なわれるのは，言語心理の作用から言って，聞くことと読むことに，また話すことと書くことに，それほどの大きな懸隔はないということだろう。ただ媒体として，音声と文字との違いがあり，音を聞き分けることと文字を読みとることの違い，発音をすることと文字を書くことの違いがあるだけである。

会話能力が一応身についてから文字学習へ，さらに読解学習へと進むべ

きであるとする考えは，日本語で書かれたもののほとんどすべてが文語体か候文か古文で，話しことばとのあいだに大きな違いがあった時代には，それでよかったと言っていいだろう。こんにちのように，話すとおりに書かれたものの多い時代には，方法さえ誤らなければ，音声言語の学習と読解の学習を平行して行なうほうが，読解学習の成果が音声言語学習へフィード・バックする効果もあって，全体としての学習効果を増大するものと思われる。

つぎに，基礎学習の要素と考えられるものを項目別に述べる。

1. 文　　字

ひらがな・カタカナ・漢字の3種類を覚えなければならない。ひらがなからカタカナへそして漢字へと進むことを意味しない。読解教材として必要なものから，バラバラに教えていってよい。

漢字は何字教えたらよいかと，しばしば聞かれる。何字で十分という答えはできない。どの漢字が絶対に不要だということが言えない以上，何字で十分という答えはできない。できるだけ多くとしか答えられない。当用漢字の1,850，それに「当用漢字補正案」による追加漢字28字と人名用漢字92字が一応の目安になるが，専門や業務のためとなると，これだけでは到底間に合わない。文部省発行の「外国人のための漢字辞典」の収録字数は2,250字である。一般に，漢字の数は，「最低これだけは必要」という数のはずが，とかく「最高これだけで十分」というふうにとられやすい。最高の数は値切られるのが常である。漢字学習の困難と漢字の数は単純に比例しない。1,000字を越えると，漢字学習はそれほど困難に感じないと学習者は言う。問題は学習者が漢字に興味を持つか否かである。それは指導の方法にもよる。単に字を読むまたは書く練習ばかりでなく，文字によって情報を得る練習——漢字練習が利益をもたらすような練習を行なえば，学習者は興味を示す。この字をどう読むか，ということではなく，この字でどんな情報が得られるかと教える。その情報が学習者の生活・業務

に密接するとき，学習の興味は最大となる。このようなことをするのを一般には漢字の応用練習というが，それは応用ではない。むしろ，そこから学習にはいるべきである。それが文字学習本来のあり方である。したがって，漢字の選び方によっては，最初の一字から読解指導が始まると言えるのである。漢字をどう読むかは教えるが，当面の役には立たないという提出の仕方では，漢字学習に抵抗を感じるのも無理はない。

漢字学習では，それが音声学習を妨げないよう注意しなければならない。その予防法は，漢字学習と話し聞く学習を同時に行なうことである。漢字を習うに正比例して，話し聞く練習も多くする。そのためには，授業を日本語で行なわなければならない。会話練習のみを日本語で行ない，漢字の説明を母国語で行なうというやり方をすると，漢字学習にさいた時間だけ会話練習が減ることになる。こうしたことから話しことば先習論が唱えられるとも考えられる。

外国における日本語教育の場合は，漢字学習の努力が即座に利益に還元する機会が少ないので事情はやや異なるかも知れないが，学習者のほとんどが，他日日本で生活することを予定しているのだろうから，漢字が実際に使われている場面・事物などをスライド・写真・絵画などによって示し実際的な練習を与えるべきだろう。

学習者が漢字の学習をしぶる一つの理由に，教師自身が漢字に弱く，したがって学習者の漢字への興味をかきたてることができない，という場合もある。戒心すべきことである。

「読解のための漢字学習」とわざわざことわるまでもなく，漢字学習の目的は読解にあると言える。漢字学習の指導は，つねに読解のために行なうということを忘れてはならない。漢字を何千何百字教えるかということが目標ではなく，知らない熟語に出会ったとき，漢字の意義から熟語の意味を知ることのできる能力を与えることを主眼としなければならない。

漢字の導入は1字1字バラバラに教え覚えさせるよりも，最初から熟語として，送りがなのあるものはそれをつけた形で覚えさせる。熟語のうち

の一字は必ず既習の字でなければならぬということはない。一例をあげれば，「東(ひがし)」を教えてから「東京」(京のみが新出)を教えるというのではなく，はじめから「東京」(2字とも新出)を教えていいのである。

ある漢字たとえば「行」という字はコウ，ギョウ，アンと音読され，「行く(いく，ゆく)，行なう」と訓読される。そしてこの字は50ないし60の熟語を構成し頻度の高い字である。だからといって，漢字辞典の「行」の項にあるようなことがらを，いちどに教えてしまうというのではない。その学習者にとって最も頻度の高いと考えられる語として与える。教科書には，その点を考慮した上で新出語が配置されていなければならない。音声言語として，「いく」を習ったとすると，「行」という漢字と「行く」という読み方を教え，電車やバスの「何何行(き)」「急行」「旅行」などまでも提示することができる。こうして，「行」の意義の一つを会得させる。この場合多少の新出語がまじってもかまわない。その機会に必要な語を覚えることができる。

音声によって習った語が，どう書き表わされるかという消極的な漢字学習ではなく，その漢字を構成要素とする熟語に，どんなものがあるかを教えるのである。それによって，日本語の語構成の癖に慣れさせ，日本語における漢字の占める役割を理解させる。

日本語には，同意語・類義語が多い。しかもそれぞれの語と文体とのあいだには関連性があって使い分けられている。同音異義の語も多い。漢字の知識がなくてはそれらの異同・区別を習得することができない。

最後に，読解のための漢字学習の指導は読解によってのみ最も有効に行なわれることをつけ加えておく。

2. 語　　彙

読解能力を形成する重要な柱の一つは語彙である。語彙も何語あれば十分ということは言えない。どんなに数多く覚えても，知らないことばに出会うのが読解である。初級テキストでは，漢字まじりひらがなで書かれて

いても，原則として，その課の内容は音声で提示され，練習が与えられた上でテキストを読むのである。そこには何も新しい情報はない。したがって知らないことばもない。知らない字があるだけである。これは真の意味の読解ではない。未知の情報が盛られた文章を読む場合には，必然的に未知の語が出てくるものである。だから，未知の語に対処する方法を身につけさせることを語彙についての指導の目標としなければならない。本格的な読解学習にはいる前の段階でも，未知語を含む文を与えて，未知語処理の練習を少しずつ始めておく必要がある。既習の漢字の意義から，また文脈から，未知のことばの意味を推察して文を理解することは，初級程度でもできることであるが，これまで一般に，初級ではあまり行なわれなかったようである。初級では練習も試験問題も，つねに教えたことばのみを使うというのでは読解力の基礎は育たない。

同意語は解説してすませるばかりでなく，教師が積極的に使ってみせなければならない。友人――ともだち，道路――みち，食事――ごはん，外出する――でかけるなどを教えても，教師の使うことばはいつも初めに教えた「ともだち，みち，ごはん，でかける」であっては，学習者は「友人，道路，食事，外出する」になじむことができないので，同意語としての結びつきを会得することができない。同意語・反意語・対照語・関連語を教えるときには，単にその語を提示するのみでなく，日本語の語構成のあり方を会得させるような提示の仕方，解説，用例が必要である。最もよい用例は教師が実際に使ってみせることである。

3. 文　　法

初級教材は文法事項と文型を柱にして課をまとめるのが普通である。これは基本的な文法・文型の習得を目的とするためである。読解はこのような文法・文型を特に意識しないで読み，読みながら理解できるようにする学習である。基本的な文法が確実に習得されていることが読解指導のための必須条件である。ところが，初級教科書では，ある文法事項を教えるた

めに，他の文法事項をできるだけ整理排除して単純化した短文が多い。そのため文法事項は明確になるが，学習者は短文にばかり慣れて，長い文になると文脈を見失いがちである。そのうえ，長い文には必ずと言っていいほど，修飾のかかり方，無主語，倒置など学習者を悩ますものが多く，文脈をたどりにくくしている。初級のときから，長文を与えて文脈把握の練習をさせておかなければならない。

表現能力——正確に話す能力を育てることを主眼とする初級では，テキストがたとえ漢字まじりひらがなで書かれていても，それを読むだけでは，上に述べたような読解学習の基礎練習としては十分ではない。

4. 文　　体

慣れない文体のために読解に困難を感じることも多いから，種々の文体に慣れさせておかなければならない。文体についての学習は読解の中で行なうべきものが多いが，それでも，初級のあいだに「である」体や「だ」体，日記・手紙の文体くらいは一応経験させておくほうがよい。語研の初級教科書には，そのようなものも収容されている。

5. 言語の背景

以上述べてきた言語そのものについての基礎学習の指導がすべて手抜かりなく行なわれても，日本人の生活，日本の社会・伝統・行事・文化・歴史・宗教そしてそれらを支えている風土といったものについての知識・理解がなければ，読解能力は十分とは言えない。

読解の授業

1. 予　　習

読解は文字によって情報を得ることである。情報——文の内容を知ってしまってから読むのは読解の練習にはならない。それは知識の整理であ

る。読解の練習は予習において行なわれると言っていいだろう。

予習ではつぎのことを行なわせる。まず与えられた教材を読んで，大意の把握を試みる。つぎに教材の中の知らない語を自分で見つける。その語の意味を文脈から考える。その語がなくても文の意味がとれるかどうか，その語が文の中で文法上・意味上どのような地位を占めているかを検討する。漢字熟語なら，漢字の意義から語の意味を推量してみる。それから辞典をひく。辞典は国語辞典か漢字辞典を使う。それでもわからないとき，対訳辞典に当たってみる。辞書をひくのは予習のうちの重要な部分であり，読解力養成に欠くことのできない作業である。辞書をひくことをめんどうがってはいけない。さて，知らない語の意味がわかったら，再び教材の文を読んで文脈をたどり，文意の把握を試みる。同時に読み方の練習もしておく。教室へ出る前にこれだけのことは必ずしなければならない。以上のことを学習者に言い渡して実行させる。予習をして来ないものには，読解学習の効果を保証することはできない。

学習者の周囲に日本人がいる場合は，予習の際に手伝ってもらうということがあるかも知れない。その日本人に日本語教育の心得や経験があればよいが，さもないときには，辞書をひくべき語の意味はもとより，文の言い換えによって意味——求める情報をすっかり教えてしまうかも知れない。学習者の労力は省けるが，学習効果の点では何もプラスしない。予習はあくまでも自分でやらなければ意味はない。もし自分で予習ができないというなら，学習者の学力がまだその教材を使う段階に達していないということである。

以上は教材として与えられたものに，単語の解釈または対訳がついていない場合である。一般の日本語教材には新出語の対訳が，ときには全訳までついているものもある。このような教材ばかりで学習してきたものは，辞書をひくことが不得手で，辞書をひくことを嫌う。学習を離れて，実際にものを読むとき，知らない語句に出会ったら，どうするのだろうか。語研の初級教材では，新出語には英語と中国語の対訳がつけてある。中級は，

第1部では日本語による語釈と対訳を，第2部では語釈のみをつけ，第3部になると新出語表も用意しない。その意図は，中級のあいだに，段階的に辞書の使用へと移行させることにある。

2. 教室作業

初・中級では，まず教師の指名で適当な分量を読ませ，その部分にあるたいせつな語句について，意味または言い換えを言わせる。反意語・対照語・類義語などがあればそれも言わせる。学習者は予習で調べておいて，これに答える。そのあと，内容の理解ができているかどうかを確認するため，つぎのような点について質問または要求をする。

1) 代名詞の「これ」「それ」などは何を指しているか。
2) 主語を補えばどうなるか。
3) 倒置を正置にもどせばどうなるか。
4) 修飾節と被修飾語との関係はどうか。
5) 内容の事実について，因果関係・経過・背景・人的関係などについて質問する。
6) もし事実が反対であったら文はどうなるかを言わせる。
7) 内容について意見を述べさせる。

外国人学生が文の理解を誤ったり，困難を感じたりするのは，つぎのような点である。

1) 文節の切れ目
2) かくれた主語の発見
3) こ・そ・あ・どの指示するもの
4) 修飾・被修飾の関係
5) 慣用的な言い方の意味
6) 多義語の解釈

学習者は日本人の想像の及ばないような誤りをするものである。一例をあげると，つぎのような読み方をしたものがあったが，これでは理解でき

ないわけである。(/は読むときに切った個所)

列車の発車の/たびに客が/販売/車(くるま)のまわり/に/集まり，ある/いは/列車の/窓から「オーイ/ベントー」/「オチャ/ちょうだい」と金/を握った/手が次/から次に/差し/出される。(語研教科書第2部15ページ)

これは決して極端な例ではない。個々の語の読み方と対訳だけは知っていても，文脈を考えながら読まなければ，多かれ少なかれ，この傾向を示すものである。教師は日本人相手のときと違って，上記 1) から 6) までに気を配りながら授業を進めなければならない。このようなこまかい指導を要するのは，主として中級の授業であって，上級に進むにつれて，速読ができるような指導をしなければならない。それには，文章の中から，与えられた問題に対する解答を短時間に見いだす練習をさせて，解答に必要なものと，必要でないものを，読みながらふるい分ける能力を身につけさせなければならない。

1課または一つの章または一つの短篇が終わったところで，要約を書いて提出させることも読解指導としては大切なしめくくりである。学習者はそのとき，あらためて教材を読み直し，文脈をたどって重要な部分を選び出す作業をする。そして，そこに用いられた語句や表現と内容との関連性を学ぶのである。

上級の授業は，理想を言えば，つぎのような方法で行ないたい。当日扱う教材の範囲を教師の指名により学習者が分担して，それぞれ語句の意味，類語との異同，文の解釈，大意の要約などについて他の学習者と教師からの質問に答える。答えに誤りや不明の点があったら，教師が代わって答える。最後に教師が補足的解説をするという方式である。わたしは，ほんとうの読解力は，このくらいにしなければ育たないと言って，それを実行することを学生と約束するのだが，少数の学生のほかはなかなか実行できない。実行できない理由として，つぎの2点が考えられる。

1) 他の学課の勉強が忙しくて，十分な予習ができないということを学

生は口実とする。

2) クラスの構成員の学力に差がありすぎる。

わたしの教えている上級の学生は，すべてどこかの学部または大学院に在籍しており，第2外国語としての日本語以外に，学部または大学院のきめられた学科目を履修している。これらの学生は同じコースを経て来たのではなく，国内・国外諸所方々から集まって来て一つのクラスにはいっているのである。そんなわけで，実行がむずかしいのだが，条件の整っているクラスでは，上に述べた方式で授業を行なうのがよいと思う。

教材について

教材については，教師が学生に読ませたいと思うものと，学生が読みたいと思うものとが食い違うところに問題がある。わたしは，これまでに述べてきたような読解学習上の諸問題を包含し，かつ予習可能の程度のものということを第一義として教材を選ぶが，学生は自分に興味のあるもの，専門の面ですぐ役に立つ内容のものを読みたがる。もちろん，学習者の興味というものは，教材選定の重要な因子である。単に学習意欲をかきたてるためというばかりではない。読解が文字によって情報を獲得する作業であるからには，情報の内容への興味がなくては読解力は十分に発揮されない。わたしも学生の興味をひくに足る教材を選ぼうとするが，ひとりひとりの興味が違うので，いきおい最大公約数的なものを選ぶことになる。上級の読解教材を決めるときには，上記の第一義的な選択基準で選んだ3種類くらいを教室に持って行って，それぞれの内容の概要を説明した上で，学生の反応を見て決定するのがよい。中級では，語研の中級教科書を使う。これは第一義的な選定基準に立って編集されているので，学生の興味からそれる場合がある。そんなときには，学生の興味をひくことがらと関連づけながら授業を進める。この段階では学習者が読みたいと思うものから選んで教材として扱うには，まだ学力が足りないので，このような方法を取るよりほかない。中級の教材としては将来の学習に備えて，文化的背

景を教えるような内容のものを多く取りあげるのがよい。

教材の選定に当たって一般的に注意すべきことをつぎにあげてみよう。

1) 教師の興味本位で選んではならないことは言うまでもない。

2) 文章が模範的だからという理由のみで選んではならない。模範的な文章はもちろん必要であり，作文の学習には欠かせないものだが，読解練習としては，ときには悪文とも取り組むことが必要である。

3) 文章が平明でわかりよいというだけで選んではならない。わかりやすいものばかり読んでいては読解力の養成にはならない。

4) 日本人用国語教科書をそのまま使ってはならない。国語教育の立場で教科書を作る場合と，外国語教育の立場で教材を選ぶ日本語教育の場合とは，選択の基準が違うからである。しかし，日本人の国語能力の水準を知るため，国語教科書を参照することは必要である。また，その中から日本語教育に適した教材を見いだすこともできる。

5) 文学作品を教材として使用する場合には，文学的価値からのみ選定してはならない。文学作品の鑑賞は，十分な読解力が備わっていてはじめて可能なことである。教師の指導によって文意をどうにか理解できるという程度の学習者は，文学作品を鑑賞するに必要な学力がないものとしなければならない。かえってその作品に対して幻滅を感じさせるのである。児童文学の作品は文章は容易に理解できるけれども，特殊な学生以外はあまり興味を示さない。むしろ，民話などを読解練習用に書き替えて，文化人類学的な立場から検討するようにすれば，成人の学習者に向くだろう。

6) 学習者が自分の専門的立場から興味あるもの，あるいは読まなければならない文献・作品を示して，教材として使用することを要求する場合に，無批判にそれを採用してはならない。学習者の学力が十分にあって，速読教材として扱うことができるならそれもよい。学力不足で，教師の講読をただ聞いているにすぎないという学習者の場合は，読解力の養成という目的は達せられない。そのうえ，学習者は，これで専門的に有益な文献・作品を読んだという自己満足に浸って，読解力向上への努力を怠るよ

うになりやすい。読解力の学習は，そのような専門的な文献・作品を独力で読めるようにするために行なうものである。それにもかかわらず，あえて上に述べたような指導を行なうとしたら，教師のしていることは専門分野の勉強の手伝いであって，読解学習の指導ではない。

具体的にどのようなものを教材として使用したらよいかは，前にこの講座の第2，第3，第4分冊で示した。その後発行されたもの，使用してみたものなどがあるけれども列挙するのを省略する。

最後に，読解指導で忘れてならないことは，よい辞書を持たせ，使わせることと並んで，地図・年表・人名辞典を，簡単なものでもよいから備えさせて，ひんぱんに参照させることである。読解指導をしてみて，固有名詞についての知識の欠如が，いかに読解の障害になっているかに気づくのである。ことに日本地図は必要のつどというより，平素からたびたび開いて，見慣れておくようにさせなければならない。学習者が好んで百科辞典を参照するようになれば，読解能力が身についてきたと言うことができる。文字による知識吸収の意欲を起こさせるような刊行物・図書などを学習者の周辺に整備しておくことが必要である。