

# 日本語初中級読解教材の分析

## —— 説明文の改変のパターンの場合 ——

佐野裕子

### 1. はじめに

京都橘大学の教員養成課程では留学生の「日本語」科目において日本語教育実習を実施しており、読解は例年必ず模擬授業において実施される授業である。一方、受け入れ時点では、留学生のレベルは中級後半ではなく、中級前半の N3 レベルの学生が近年増加してきている。よって、これまでの中級後半レベルを想定した模擬授業ではなく、数年のうちに中級中盤を想定した模擬授業が求められると予想される。

大学の授業で行われる読解は、大学での日本語能力、すなわちアカデミック・ジャパニーズ運用能力の育成が、大きな目的の1つである。アカデミック・ジャパニーズにおける読解力とは、「読み手が既に持つ内的スキーマを生かし、遭遇したテキストをその内部に取り込んで新たなスキーマを構築していく」(伊東他2009, p41)作業である。すなわち、学習者が自身のスキーマを活性化し、推論によってテキスト内で出された事物に対し、具象化あるいは抽象化を行うことができる能力であると伊東他(2009)は指摘している。特に大学における読解では、説明文を読めることがもっとも重要であろう。これは学内の掲示のような学生生活に関わるものから、学習に必要な文献を読む——そしてそれらが特に大学の学習で必須となるレポートや卒業論文を書くためのインプットの役割を果たす(国際交流基金2010)ことは言うまでもない。

こうした状況を踏まえ、本稿は、論理展開や文章構造が明確に現れる、初中級レベルの読解教材の説明文の改変を対象とする。説明文の定義は、沖森(2015)の分類に拠り、「特定／不特定の相手に客観的な知識を伝達する目的を持った文章」とする。本稿の目的は以下の通りである。まず、読解教材における改変の有無、および改変の行われる箇所(構成そのものや内容といった要素も含む)を、原文と比較して調査することである。そして、大幅な改変があった場合は、改変の具体例を提示することにより、読解教材の作成における改変の実態を把握することである。さらに、改変の方法を教育実習での指導に活かし、留学生がアカデミック・ジャパニーズに必要な読解力を育成できるよう、実習生の育成に役立てることである。説明文の教材化における改変は、単に文章の分量や難易度を調整するだけではなく、文体の統一性、明確な論理性、破綻のない構造、大学生としてふさわしい内容を備えた、質の高い教材を作成することが目的だからである。よって、本稿は書き換えの種類の多寡や、寒川(2012)のような日本語のリーダ

ピリティーの考察、コーパス調査を行うものではない。

## 2. 対象となる教材とレベル

教材に出典が掲載されている初中級読解教材には、『日本語を楽しく読む本・初中級』（以下「楽しく読む本」）、『進学する人のための日本語中級 本冊』（以下「日本語中級」）、『読む力 中級』（以下「読む力」）、『日本文化を読む 初・中級編』（以下「日本文化を読む」）、『改訂版 大学・大学院 留学生の日本語 1 読解編』（以下「留学生の日本語」）の5冊があった<sup>(1)</sup>。表1に、出版年順に概要を提示する。

表1 初中級読解教材の概要

教材名	出版年	内容	ニーズ	対象レベル
日本語を楽しく読む本・初中級	1996	エッセイ、物語、意見文、説明文など	大学・大学院進学／初級終了後の語彙増加や読解力養成	7ヶ月～1年学習、初級後半～中級前半
進学する人のための日本語中級 本冊	2000	エッセイ、物語、説明文など	大学・大学院進学／読解力養成	初級終了者
読む力 中級	2011	伝記文、意見文、インタビュー、説明文など	日本留学試験／能力試験 N1・N2／アカデミックジャパニーズ	中級
改訂版 大学・大学院 留学生の日本語 1 読解編(初版2001)	2015	説明文、レポート、研究計画書など	高専・大学・大学院進学／専門日本語	中級
日本文化を読む 初・中級	2015	エッセイ、物語、詩、説明文など	自然で上質な日本語読解／日本文化理解	初・中級者

内容からわかるように、「日本文化を読む」以外はアカデミック・ジャパニーズに対応しており、また「楽しく読む本」「日本語中級」は総合教科書的な内容の多様性を持つ。

これらの教材は、いずれも N3 レベルを含む難易度と考えられ、共通の難易度として扱うことが可能である。つまり、「楽しく読む本」は初級後半から中級前半向け、「日本文化を読む」は初・中級者向け教材である。「日本語中級」は初級終了者向け、「読む力」は日本留学試験・日本語能力試験 N1・N2 受験対策向け、「留学生の日本語」は中級向けとされている。また、初中級というレベルの定義については、他の日本語教材<sup>(2)</sup>では N3 前半とされている現状、ならびに日本語文章難易度判別システム「チュウ太のレベルチェッカー」<sup>(3)</sup>でも N3 を中級前半(川村・北村2013)とする分類に依拠した。よって、今回取り上げる教材はいずれも共通の N3 レベルの内容を含む教材であり、初中級教材としてこれらの教材を一括する。

出典の明記された説明文について、教材の文章との改変の有無について調査を行った。その際、原文の省略を「省略」、左記の「省略」以外の何らかの原文の改変を「改変」と定義して分類を行った。「省略」については、読解教材の性質上、原文の分量が多い場合は通常行われ

ると考えられるため、教材の分類において便宜上「改変」とは別のカテゴリーとしている。

表2 初中級教材における出典の掲載された説明文の数

教材名	全課数	原文省略なし		原文省略あり		計
		改変なし(a)	改変あり(b)	改変なし(c)	改変あり(d)	
日本語中級	24	3	2	1	2	8
読む力中級	10	3	2	0	0	5
日本文化を読む	24	2	0	1	0	3
留学生の日本語	14	0	0	0	8	8
楽しく読む	17	0	0	0	5	5
合計	89	8	4	2	15	29

注：ふりがなが付加や送りがな変更、注や挿絵付加は改変に含めない。

本稿では、原文と教材に掲載された文章を、両者ともにスキャンで取り込み OCR ファイルにてテキスト化したのちに比較を行った。分類の観点は、以下の通りである。

まず、改変を大きく分けて、①省略②書き換え③付加の3タイプに分類した。その際、改変の分類は、母語話者向けの文章を日本語能力試験 N4 レベルの非母語話者向けに書き換える、「やさしい日本語」を作るときの流れとポイント」(愛知県2013, p.5)の分類を参考にしている。これは、語彙や文型、機能語、話題に即した字数ならびに構造の制限を考えれば、易化するためのストラテジーに根本的な相違はないと考えるためである。

そして対象となる文章単位については、大きいレベルから、広義の①文段(佐久間2003)②文③語句と設定した。ただし、実際に改変を提示する場合には、原文の文章構造への変化および範囲を重視するため、具体例の提示は、小さいレベル(語句や文)が主になる。

上記表2にあるように、原文の掲載される説明文のタイプは、原文の省略も改変もないパターン(a)と、原文の省略・改変のあるパターン(d)の2つが大きなタイプであることが示された。パターン(a)からパターン(d)までの概要を列挙する。

パターン(a)：一切の改変がない。

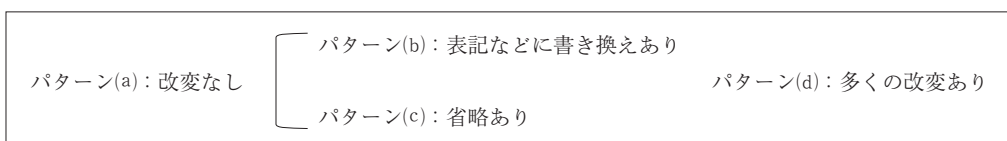
パターン(b)：若干の表記・文型などの書き換えがあるが、その他の改変はない。

パターン(c)：若干の文や段落の省略が見られるが、その他の改変はない。

パターン(d)：改変が多く見られる。

各パターンの関係性は、図1の通りとなる。

図1 原文の改変パターンの関係性



以降は原文の改変のパターンごとに、原文のタイプと改変の具体的な内容を見ていく。

### 3. 改変が少ない場合

本章で扱うのは、パターン(a)からパターン(c)までの、改変の少ないものである。パターン(d)と他の3者を分割した理由は、先に述べたように、パターン(d)では文体の書き換えや文章構造の大幅な改変が見られたためである。

#### 3.1 パターン(a)の場合

パターン(a)については、表3にあげた教材と課が該当する。

表3 原文パターン(a)一覧

教材名	課	課のタイトル	出典名	出版社	改変内容
日本語中級	14	都市崩壊の科学	都市崩壊の科学	朝日文庫	なし
	16	視覚の解剖学	からだの見方	筑摩書房	なし
	23	会社人間も変革のとき	会社人間も変革のとき	朝日新聞夕刊 1998/02/24	なし
読む力中級	7	「早朝出勤」のフル活用で成功した人たち	頭のいい「時間」術	知的生き方文 (三笠書房)	なし
	10	渡り鳥はなぜ迷わない?	科学・知ってるつもり77	講談社ブルーバック ス	なし
	11	フリーズする脳	フリーズする脳	生活人新書 (日本放送出版協会)	なし
日本文化を 読む	2	生き物は円柱形	国語五 銀河	光村図書	なし
	6	話し方はどうか	新しい国語 1	東京書籍	なし

省略も改変もないパターン(a)では、原文の難易度が2つのパターンに分かれていた。これが、今回比較の対象にした教材の特徴(3.4にて後述)によるものか断定することは難しい。しかし、改変のない教材について、一定の傾向を説明することはできるだろう。つまり、易しいものとしては、「日本文化を読む」には、原文自体が言語発達の過程にある母語話者向けの小中国語教科書から採録された文章が採録されている。その一方で、「日本語中級」「読む力」には、成人日本語母語話者を対象とする文章である。前者のように、語彙・字数・構造がコントロールされている文章であれば、容易に初中級レベルの読解教材として転用できる。一方、後者のような文章を改変なしで使用するのは、中級後半以降のレベルが現実的であるという現れであろう。

#### 3.2 パターン(b)の場合

続いて、パターン(b)について述べる。パターン(b)は先述した通り、表記や文型などについて若干の書き換えがあるものである。表4に、改変(この場合は書き換え)の一覧を提示する。

表4 パターン(b)一覧

教材名	課	課のタイトル	出典名	出版社	改変内容
日本語中級	6	コンピュータ犯罪 ／情報課社会	現代社会百面相	岩波ジュニア 新書	読点付加、表記書き換え(ひらがな→漢字)、語句の書き換え(述語動詞)文構造の書き換え(能動文→使役文)
	18	「もの」と「サー ビス」	コスト感覚	ちくま文庫	読点付加、表記記号書き換え(長音記号へ)
読む力中級	8	緑のカーテン	春秋 (筆者注：朝刊1 面コラム)	西日本新聞 2007/8/10	表記記号の書き換え(段落記号「▼」→一字空けと「。」、タイトルの付加)
	9	環境立国ニッポン の挑戦 第1章 水資源(4)	【環境立国ニッ ポンの挑戦】 第1章 水資源(4)	産経新聞 2008/01/23	文章構造の書き換え(見出し→サブタイトル位置、段落の接合)

パターン(b)は、原文と教材の文章において難易度の変化は生じていない。もっぱら原文からの改変内容、つまり改変の対象と方法が特徴的である。まず、大部分を占めるのが、表記部分の改変である。その中でも読点の付加は多く、「朝目をさまして→朝、目をさまして」(日本語中級18課)のように、語句の切れ目を明示することを目的としている。

また、漢字への書き換えでは、「コンピュータにははいて→コンピュータには入って」(日本語中級6課)のように、学習者にとってすでに使用語彙であり、漢字表記をした方が、いわゆる「ぎなた読み」を避けることができる例が見られた。また、こうした例では、説明文の文体の持つ「堅さ」から、表記面でバランスを取ったとも考えられる。

さらに、「日本語中級」では、語彙・文構造の書き換えの例が出た。「銀行やサラ金、月賦会社などの情報は相互交流させられたりしている→相互に使われたりしている」(同6課)のような例は、使役受身形の漢語動詞から、受身形の基本的な動詞に書き換えられている。

### 3.3 パターン(c)の場合

パターン(c)では、段落や文の省略が見られたが、書き換えや付加といった改変方法は見られなかった。表5に改変(この場合は省略)の一覧を提示する。

表5 パターン(c)一覧

教材名	課	課のタイトル	出典名	出版社	省略部
日本語中級	9	ごみから経済を考える	ごみから地球を考える	岩波ジュニア新書	先行文段、先行文脈を指示する文
	19	エネルギー事情今・昔	大江戸エネルギー事情	講談社	話題に対する根拠、例示、添加などを表す段落や文
	22	食事の文明論	食事の文明論	中公新書	先行文段、先行文脈を指示する文の省略(+縮約形の書き換え)
日本文化を読む	23	マンガにおけるオノマトペの効果	高校生の現代文	角川書店	話題の前提、話題から後続する文章すべて

これらは大きく分けて2種類に分けられる。まず、教材に掲載された部分に先行する文段の省略である。これは分量の関係と、文段の区切れで示される話題の切り替え<sup>(4)</sup>に合わせたためと考えられる。「日本語中級」では、「たとえば、前節で述べたように、最近一升ビンや一リットルびんのように、回収すれば何回も洗える…」(同書9課)と前節での言及があったことを示す節は省略されるが、改変としては珍しくはない。

次に、話題に対して副次的な内容を表す文、および(広義の)文段に相当する部分が省略されている場合がある。例として、文段の省略については、以下のような例が見られた。各行は中心文を元に、原文の段落の内容をまとめたものである。

「日本語中級」19課

話題：人間の生活は進歩しすぎて適応できなくなりかけているのではないか

具体例：アメリカでの便利すぎる生活をもたらす社会問題の列挙

話題の続行：工業化された社会は、実際は人間に挑戦し苦しめているとさえ思える

省略された段落は、先行する話題の根拠であり、さらにその根拠を元に話題が続行されている。表5にも示したが、省略される段落は、話題の事物に対する根拠、例示、添加を表すものである。この種の場合は、教材のレベルに応じて省略の程度が変わってくると思われる。

### 3.4 パターン(a)~(c)のまとめ

以上、改変パターン(a)から(c)までについて述べてきた。パターン(a)では、原文のまま読むことで、生の日本語に近い自然な文章を読ませる。そこでは単に読解能力を高めるだけでなく、教養を満たすという目的がある。特に「日本文化を読む」は成人学習者への知的好奇心を満たすこと・日本文化への理解を目的としており(同書、p.3)、日本を代表する作家や知識人の文章を掲載しているため、書き換えによって原文の持つ風格・個性が損なわれることを恐れたと思われる。一流の作家・文筆家の文章を掲載しているという点では、「日本語中級」も同様である。さらに、「日本語中級」では、日本社会で話題・問題になっている事象、つまり大学に進学を予定している学習者にとって必要な、一般常識を持たせる狙いも見える。つまり、中級以

降の教材・授業は内容を重視する(国際交流基金2011)ことが、その一因である。

一方「読む力」の場合も、高等教育機関在籍者、あるいはそれらへの進学希望者を対象の学習者として設定している(同書、p.iii)。しかし、上記の2冊と異なる点として、習得すべき読解スキルを各課最初に提示したうえで、認知処理を利用した図表による内容把握・整理のタスクを設定している。これは伊東他(2009)の提唱する「推論」する力の養成にはかならない。「読む力」では「中級の壁」を超える認知能力を養成する(同書、p.iii)ためにも、あえて書き換えを行わない教材にしたと考えられる。

パターン(b)についても基本はパターン(a)と同様に、生教材的な性質を残したものと考えるべきであろう。ただし、中級以降では、語彙や機能語の学習はボトムアップ的な読みを支える重要な要素である(平高2012)。こうしたボトムアップ的な読みでは、分量の制限はプラスに作用する。そのため、(a)のような教材よりも、(b)のタイプの教材が主流と考えられるだろう。なお、パターン(b)で見られる改変は、表記に大部分が集中している。よって、後述するように、文章構造全般や文体など多岐の要素にわたって原文からの改変が見られるパターン(d)とは、異なる類とするのは妥当であろう。

パターン(c)の例はいずれも、段落の順番、つまり文章構造の展開は変えることなく省略を行っている。しかし、次章で見るパターン(d)の場合では、文や文段の大幅な省略が見られるだけでなく、文段の内容を簡略化・再構成した例が見られる。

#### 4. 改変が多いパターン

すでに2. で述べたように、本稿の改変には大きく分けて、①省略②書き換え③付加の3タイプがある。パターン(d)については、改変する要素の多様性に富んでいるため、これら改変の3タイプの内容と概略を確認しておきたい。

##### ①省略：

- i. 文章の構造を変えずに、ある語・句などの文構成要素をなくす
- ii. 文章の構造そのものが変わるように、文や文段をなくす

##### ②書き換え：

- i. 文章の構造を変えずに、ある文構成要素から別の文構成要素へ書き換える
- ii. 文章の構造そのものを書き換える

##### ③付加：原文にまったく記載のないものを付け加える

まず、①の省略について述べたい。実際に i. のように、文章の構造を変えずに語句や文の省略が行われるのは、文の簡略化の過程においてである。文章の推敲の過程を思い浮かべるとわかりやすいだろう。一方、具体例が列挙されている説明文の原文では、教材化において、具

体例や詳細な説明は省略された後に、説明を簡略化または一般化して書き換えられることがある。これが ii. の場合にあたる。今回の調査の結果、i. の場合では語句は動作の様態を表す副詞句、ii. の場合では話題となる事物の具体例を表すものが多かった。両者ともに、教材化に際し話題の事物の説明を一般化するには不要であるためと考えられる。

②の書き換えについても、文章の構造を変えないタイプ i. と、文章の構造を変えるタイプ ii. を設定した。ここでの「文章の構造」とは、文章の内容とその提示される順番を想定しており、文段レベルでの構造に相当するものである。よって、文の内部の構成物である語と句、そして文そのものについての書き換えは、文章構造を変えないもの、つまりタイプ i. と見なす。この i. に該当する具体例が、4-1. で示される「留学生の日本語」の6課結論部の前半部分や、「楽しく読む本」の12課2段落目である。

一方、タイプ ii. の重要な点は、構造ではなく、内容を重視した書き換えの例を拾うためのカテゴリーだという点である。すなわち、原文で示された話題、そしてその根拠、補足、具体例、対比例などが、原文と同じ文章構造を取らなくても、書き換えた文章(教材に掲載された文章)においてその内容が保持されていれば、タイプ ii. に該当する。タイプ ii. に該当する具体例は、4-2. で説明する「留学生の日本語」11課と、「楽しく読む本」13課である。

③の付加については、①省略や②書き換えとは異なり、文章の構造そのものが変わるような付け加えが目立った。これは後述するように、原文を説明文へと変える際に、文体を書き換えるだけでなく、文章構造も説明文にふさわしい構造に変える上で、文や文段の付加が要請されたためだと考えられる。

以上、改変の3タイプについて説明した。次節からは、原文の省略・改変がともに見られるパターン(d)を大きく2つに分けて提示する。

#### 4-1. 文章構造に大きな変化がない場合(d-i)

まず、パターン(d)のうち、文章構造に大きな変化がない場合から述べていく。該当する教材と課は、表6の通りである。



表6 パターン(d-i) 文章構造に大きな変化のないもの

教材名	課	課のタイトル	出典名	出版社	大きな改変内容
留学生の日本語	5	日時計(N2:2.3)	科学の考え方・学び方(N2:2.1)	岩波ジュニア新書	文体書き換え、専門語彙書き換え
	6	研究者の2つのタイプ(N1:1.8)	科学の考え方・学び方(N1:1.6)	岩波ジュニア新書	文体書き換え
	10	文明はどのように伝わったかー1「茶」(N2:2.6)	茶の世界史(N2:2.4)	中公新書	根拠、例示、添加などを表す段落や文の省略、換言語句の付加
楽しく読む本	12	いちばん速いのは？(N3:3.8)	パズル・物理の不思議入門(N3:3.0)	講談社ブルーバックス	文体書き換え、事物名詞の書き換え、専門用語の書き換え

注：( )内は「チェウ太のレベルチェッカー」での判定。小数点のついている数字はリーダビリティスコアで数字が小さいほど上級レベルに近づく。

以下、「留学生の日本語」6課を見ていく。この文章は、研究者の2つのタイプ、つまり問題をつきつめ優れたテクニックで解決する「微分型」と、物事を広い観点から見渡し方向性や全体の整合性を考える「積分型」を比較する文章の結論部である。

#### 「留学生の日本語」6課 原文

このような考え方・見方の二つのタイプは、研究だけに限らないと思います。クラスの行事でも、勉強の進め方でも、部分をきちんと押さえるタイプとまず全体を見ようとするタイプの人がいるでしょう。人には、それぞれ得手・不得手があり、それは何も頭の良さ・悪さとは関係がないのです。不得手なことを頭が悪いと自分で勝手に決め込んで、それ以上努力しないのはよくありません。自分にとって得意な進め方を探し出す努力をすることが大切だと思います。

#### 「留学生の日本語」6課

<sup>15</sup>このような考え方・進め方の二つのタイプは、研究者だけに限らないのではないだろうか。<sup>16</sup>勉強においても仕事においても、部分をきちんと押さえるタイプの人と、まず全体を見ようとするタイプの人がいるだろう。<sup>17</sup>難しい問題にぶつかったとき、自分には能力がないのだと考えて、それ以上努力するのをやめてしまうのはよくない。<sup>18</sup>人には、それぞれ得手・不得手があり、それは能力の有無とは関係がないのである。<sup>19</sup>大切なのは、自分にとって得意な考え方・進め方を探し出す努力をすることなのである。

注：上つき数字は文番号を表す。

この教材の原文自体は中高生向けのものであるため、それほど硬い文章ではない。そのため、教材化に際しては、説明文にふさわしい文体(です・ます体→である体)の書き換え、それに伴う機能語への書き換え(～でも→～においても)、モダリティの書き換え(と思います→のではないか)が行われている。

しかし、この課において、生教材からの改変として個人的かつ効果的な箇所は、以下の部分である。まず、名詞の書き換え(クラスの行事→勉強、勉強の進め方→仕事)、(頭の良さ・悪さ→能力の有無)の部分で、前者には考え方・見方の2つのタイプの別が存在しうる、そして学習者にとって身近な具体例を提示する目的による。一方後者には、初中級以降に必要となる漢語や熟語の学習という意図がある。さらに、文構造については、最後の教材の19文目の書き換えが特

徹的である。すなわち、(～が大切だ→大切なのは～だ)のように、助詞のハ／ガの改変も含め、通常文から分裂文に書き換えを行っている部分である。この書き換えの要因については、教材の17文目・18文目が原文の文章と順番が入れ替わっている(つまり文章構造が変わっている)ことに由来する。つまり、教材の18文目は17文目の根拠を示し、そこから19文目で結論部のまとめとなるように、より強い論理関係を構成することを目的とした改変である。

以上の特徴をまとめると、「留学生の日本語」はアカデミックな文章の型、さらにそれにふさわしい表現形式を身につけさせ、その種の文章を読めること、さらに書けることを目標にするという方針が、教材の改変状況からも明らかである。さらに、「チュウ太のレベルチェッカー」の判定では、当該の課がN1(レベル18)、他の課もN2(2.9以上)との結果があり、初中級学習者には読み応えが相当にあることがわかる。

一方、「楽しく読む本」は、初中級らしい改変の実態を見ることができている。次の文は、一流の選手による、テニスのサーブ、野球のピッチャーの投げる球、野球のホームランの打球、バドミントンのスマッシュ、ゴルフのドライバーショットで、どれが一番速いかを考えるクイズの解答である。

「楽しく読む本」12課 原文

なぜバドミントンのシャトルがいちばん速いのか。人間の力に大差はないのにたいし、テニスと同様ラケットを使うため打つ瞬間のスピードが大きい。しかし、なによりもシャトルの質量が小さいのが最大の理由である。

「楽しく読む本」12課

なぜバドミントンのシャトルがいちばん速いのでしょうか。

上の数字(筆者注：300～350km/時)を見て、考えてみましょう。「まず」、道具を使って打つほうが、使わないときより速くなっています。次に、球が軽いほうが、重いものより速くなっています。

バドミントンは、道具(ラケット)を使うことと、球(シャトル)が軽いために、打ったときの速さが速くなるのです。

原文はブルーボックスの中でも一般向けの内容となっているが、教材化にあたり、専門語彙よりも一般語彙をなるべく使用する方針で改変されたと考えられる。「楽しく読む本」は初級後半レベルの学習者も対象としているため、です・ます体を表記の原則とし、少ない字数の文章を複数読ませるか、あるいは多い字数の文章を複数回、クローズ法を用いたりバラエティ豊かなタスクを行うことで読ませる教材構成を採用している。また難易度も「チュウ太のレベルチェッカー」ではこの課も含め、いずれも中級(N3：3.0代)に該当しているが、大変に構造を考えて改変されている。すなわち、まず「問題提起→解答」(なぜバドミントンのシャトルが一番速いのか?→道具を使うことと、シャトルが軽いから、打ったときの速さが一番速い)の構造となるように、改変したい文の構造を考えている。そして当該文には解答の根拠も2つあるため、「まず」「次に」と列挙したうえで、「序論＝問題提起・本論＝根拠・結論＝解答」の構造を取って

いる。

初級後半レベルの学習者も対象としながらも、文章の意味と構造を理解させる工夫が見て取れ、原文で不要な部分を省略した上で文章構造を変えているのも着目すべきである。

#### 4-2. 文章構造に大きな変化がある場合(d-ii)

次に、パターン(d)のうち、文章構造に大きな変化がある場合を見ていく。該当する教材と課は、表7の通りである。

表7 パターン(d-ii) 文章構造に大きな変化のあるもの


教材名	課	課のタイトル	出典名	出版社	大きな改変内容
留学生の 日本語	1	言葉の役割 (N2:2.9)	読むだけ小論文 (N2:2.9)	学習研究社	本論部を表す中心文を結論部へ移動
	2	イルカと超音波 (N1:1.5)	超音波の世界 (N1:1.0)	NHK ブックス (日本放送出版協会)	話題に関する説明の簡略化、 具体例の簡略化
	4	睡眠時間—短眠と 長眠(N2:2.6)	ヒトはなぜ眠るの か(N2:2.0)	講談社学術文庫	2つの話題を元にした再構成、 一方の話題の文段の移動
	9	手で数を表す (N1:1.8)	ボディランゲージ を読む(N1:1.8)	平凡社ライブラリー	文体の書き換え、3種の具体 例の記述量の均等化
	11	文明はどのように 伝わったか—2 「タとハタケ」 (N2:2.9)	ハタケと日本人 (N2:2.8)	中公新書	キーワードに対する注釈、補 足文段の付加
楽しく読 む本	5	どこにすわります か(N3:3.5)	対人社会心理学重 要研究集3 (N2:2.6)	誠信書房	文体・文章構造の大幅な書き 換え表の簡略化
	6	21世紀の海の高さ (N3:3.5)	朝日キーナンバー (1993)(N1:1.8)	朝日新聞社	2つの話題を元にした再構成
	13	タバコをやめさせ るには(N3:3.4)	対人社会心理学重 要研究集3 (N2:2.1)	誠信書房	文体・文章構造の大幅な書き 換え、表の簡略化
	14	米の料理法 (N3:3.0)	料理の起源、ごは ん道楽(N2:2.6)	NHK ブックス (日本放送出版 協会)、雄鶏社	3つの話題を元にした再構成

注：( )内は「チュウ太のレベルチェッカー」での判定。小数点のついている数字はリーダビリティスコアで数字が小さいほど上級レベルに近づく。

ここまで見てきた例から、文章構造に変化をもたらす要因には、まず教材に掲載したい文章のタイプ、そしてそのタイプが要請する文章と元の文章との構造の相違がある。

そして次に、原文の文章構造を変化させる要因として、読解の補助となる知識・情報の提示があると考えられる。この場合では、文章構造がかなり変化しているものがあるため、原文と教材文を部分的に提示するほか、出典と教材の文章構造を簡略化した図表を示す。

まず、「留学生の日本語」11課とその原文を比較する。これは、タとハタケの漢字の書き分けの日中での相違を説明した文章である。

<p>「留学生の日本語」11課 原文</p> <p>中国のハタケ≠「畑」「畠」</p> <p>「畑」「畠」=日本産</p> <p>漢字のハタケは？</p> <p>漢字のハタケ=「圃」</p> <p>煮た意味の漢字=「園」</p> <p>「圃」「園」=小規模な畠作地</p> <p>中国で広い畑作地を表す字は？⇒「田」</p> <p>「田」の字の意味</p> <p>「田」=耕地一般、畠地、≠水田</p> <p>なぜ日本の「田」=水田？</p>	<p>「留学生の日本語」11課</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> <p>1：耕地の定義</p> <p>2：耕地の種類—「タ」と「ハタケ」</p> <p>3：「タ」の定義</p> <p>4：「ハタケ」の定義</p> </div> <p>5：「タ」=「田」、「ハタケ」=「畑」「畠」</p> <p>6：「田」=中国</p> <p>7：「畑」「畠」=日本産、≠中国産</p> <p>8：中国語に「畑」「畠」はない</p> <p>9：中国ではハタケ=「田」</p> <p>10：中国語の「田」</p> <p style="padding-left: 20px;">=水入れる耕地&amp;水入れない耕地</p> <p>11：なぜ日本では「田」=水入れ耕地？</p> <div style="text-align: right; margin-top: 10px;"> <p>教材化に際し付加</p>  </div>
---	---

11課の文章の最初の1～4文目は、耕地の定義、そして耕地の分類とその呼び名を説明している。これは話題の前提となる文段である。母語話者でなければ、「タ」や「ハタケ」の意味、そしてその漢字表記の知識を正確に持っていないことは容易に起こりえる。こうした内容が提示されないということは、読解過程において、スキーマ活性やスキーマ修正が起こりえない(館岡2012)可能性が高く、読解作業に困難を伴うことになる。こうしたリスクを避けるため、教材化では新たに1～4文目の前提部分を付加するという方法が当該の教材では採られていると考えられる。また、その際11課を読むのに必要なキーワードを用いている点も、スキーマ活性の観点から有益である(国際交流基金2006)。

なお、このような「読解に必要な知識の付加」という方法については、他の説明文でも見られた。「楽しく読む本」の6課「21世紀の海の高さ」および14課「米の調理法」と、「留学生の日本語」の4課「睡眠時間—短眠と長眠」である。これらについては、複数の原文もしくは出典箇所の中の適切な話題を組み合わせ、1つの文章(教材の説明文)を構成しており、教材作成の上で参考となる。

最後に、文体・文章構造の大幅な改変が見られた例について検討したい。このような改変の方法によって教材化された文章は、管見の限りでは珍しい部類である。しかし、内容を重視した生教材の改変の方法としては、有効と考えられる。この種の好例である「楽しく読む本」13課の文章は、説得において人の恐怖感情に訴えることは効果的ではないという内容を示した、心理学の実験を説明するものである。

## 「楽しく読む本」13課 原文

(筆者注：表1～表4の提示あり、

それ以外は文章)

恐怖コミュニケーションの実験の前提と

仮説(文章)

実験方法(文章)

・ 高校生200人対象

= 4分割(3つ実験/1つ統制群)、

・ 方法の具体的説明：口腔衛生の講義

条件操作のレベルと方法説明

→表1＝口腔衛生コミュニケーションの

内容分析

最終測定(実験1週間後)

・ 結果と考察

表2の考察、表3の考察、表4の考察、結論

## 「楽しく読む本」13課

(筆者注：教材では表以外は文章で記載)

心理学実験 対象：高校生200人対象

方法

①「歯は心配か」実験1週間前に質問

②1週間後に虫歯予防に関する話

A：ひどい虫歯の写真、怖い話

B：虫歯の話あり、写真・説明は怖くない

C：虫歯の話なし、歯の成長・機能の話

D：歯の話をほとんどしない

③その後再び「歯は心配か」質問

実験1週間前と実験直後のA～Dの変化

の%

(表1) = Aグループの変化最大

④「実際に歯の磨き方を変えた人」の割合

(表2)

Aグループ最小

⇒怖がらせることは効果がない

「楽しく読む本」13課の原文は、「前提→仮説→実験方法→考察」の順にまとめられた、で・ある体の心理学論文のダイジェスト集である。したがって、原文は専門性が相当に強い文章であるため、学習者はもとより、教師であっても理解の怪しい部分が存在する。一方、13課の文章は、です・ます体で書かれた平易な読み物である。初中級レベルの教材では、これまで見てきても明らかなように、様々な分野—言語、歴史、経済、環境保全、医学といった分野から出典を得ている。そのような観点においては、著作権の問題が許される範囲であれば、従来の啓蒙書や新聞・雑誌の記事だけではなく、専門性のより高い文章を元に、教材を中級レベル向けに再構成して教材化することも、内容を重視した教材を作成するためには、有効ではないかと考えられる。

## 4-4. パターン(d)のまとめ

以上、パターン(d)の2種類の改変について、「留学生の日本語」と「楽しく読む本」から説明文の分析を行った。その結果、次の内容が明らかとなった。まず、文章構造に大きな変化が見られない場合(d-i)については、文体の書き換え、それに伴う語句の書き換えが行われる。また、文章構造については、原文の構造を大きく変えることはせず、説明文としてふさわしい型への改変が若干見られた。文章全体としては、要約における縮約法(石黒2004)に近い方法での改変と言える。一方、文章構造に大きな変化がある場合(d-ii)は、説明文としての内容・構造を新たに作るために、読解補助のための知識の付加や、原文の内容を元にした再構成が行わ

れる。いわば、要約における肉付け法(石黒2004)に近い手法を採っていると見ることができる。また、こうした再構成を行うメリットとしては、教材の文章やタスクを学習者のレベルに合わせつつ、充実した内容を盛り込めるという点をあげることができる。

## 5. 最後 に

初中級(N3)レベルの読解教材の説明文の提示・分析の結果、各の原文の省略・改変には、教材が設定する学習目標によってパターンが見られた。特に今回は省略・改変がともに見られる説明文とその原文を、詳細に比較した。その結果、改変に際しては、文章の型を重視する立場と、文章で取り上げる内容を重視する立場が存在することがわかった。

教材作成において、改変に対しどのようなパターンや立場を取るかについては、適切な答えが1つだけということは、まずありえないだろう。生教材に対しどのような改変を行うかは、日本語を読むことができるようにする活動において、何を重視するかによって決定されるためである。その際、生教材自体も文体や文章構造、内容といった各要素も互いに影響しあって、生教材を構成しているため、改変に先立って複眼的な分析が求められる。

今回は文章の型が明確な説明文を分析の対象としたが、物語文やエッセイでは省略や改変要素が異なり、説明文とはまた異なる改変パターンが出てくる可能性がある。これについては今後の課題としたい。

### 注

- (1) 管見で調べた範囲であるため、他にも出典の掲載されている読解教材が存在する可能性はある。しかし、一般的に初中級レベルでは編著者による書き下ろしが多い傾向にある(『できる日本語準拠 楽しい読み物』(アルク)など)。
- (2) 『できる日本語 初中級』(アルク)では「N4 レベル～N3 レベル前半を目指す」、としており、『日本語総まとめ N3』(スリーエーネットワーク)は初級レベルの学習が終了した学習者の、中級レベルの文法の学習にも対応することを述べている。
- (3) <http://basil.is.konan-u.ac.jp/chuta/level/> (2015/09/11)
- (4) 省略については、学習者にとって構造上読解に負荷がかかる部分だけでなく、話題の説明において余談となる部分、読解教材の説明文としては情緒的な部分など、内容の面を考慮して行われる場合がある。こうした省略は、4.2のパターン d-ii のように、文章構造に大幅な変化のある説明文の教材化において見られる。

### 参考文献・参考サイト

愛知県(2013)「『やさしい日本語』の手引き」

<http://www.pref.aichi.jp/kokusai/easyjapanese/tebiki.pdf> (2015/09/11)

石黒圭(2004)『よくわかる文章表現の技術Ⅱ 文章構成編』明治書院

伊東祐郎他(2009)「アカデミック・ジャパニーズにおける読解力—二つの読解試験分析を通して—」『東京外国語大学 留学生日本語教育センター論集35』

沖森卓也(2015)「文章の目的・意図」沖森卓也・山本真吾編著『文章と談話』朝倉書店

川村よし子・北村達也(2013)「日本語学習者のための文章の難易度判別システムの構築と運用実験」

『Journal CALJE』 Vol.14

国際交流基金(2006) 『読むことを教える』 ひつじ書房

国際交流基金(2010) 『書くことを教える』 ひつじ書房

国際交流基金(2011) 『中上級を教える』 ひつじ書房

佐久間まゆみ(2003) 「第5章 文章・談話における「段」の統括機能」 佐久間まゆみ編

『朝倉日本語講座7 文章・談話』 朝倉書店

寒川, クリスティーナ・フリヤメク(2012) 「日本語学習者にとって読みやすい文章について」 『第2回コーパス日本語学ワークショップ予稿集 JCL Workshop2012\_2\_34』

館岡洋子(2012) 「第1章 作る前に 第1節 読むということ」 平高史也編著 『読解教材を作る』 スリーエーネットワーク

平高史也(2012) 「第1章 作る前に 第2節 教材化にむけて」 平高史也編著 『読解教材を作る』 スリーエーネットワーク