

從連體修飾句指導學生之句子結構理解模式

—其理論與實踐—

緒方智幸

東海大學日本語言文化學系講師

摘要

為了培養日語能力，需要培養「聽」「說」「讀」「寫」等四個語言能力(有時再加上翻譯能力)。因此，為了達成此目標，各種日語教育機構均設計培養這些能力的語言課程。在東海大學日文系，自 2008 學年度開始將一・二年級的日語課程分為「綜合日語 A」4 學分、「綜合日語 B」2 學分、「綜合日語 C」3 學分，其中綜合 A 課程，以文法與讀解為主，綜合 B 課程中，以習作練習為主，綜合 C 課程中，則以聽解與會話練習為主。筆者擔任一年級和二年級的「綜合日語 A」課程七年，長年來在課堂上持續努力培養學生理解文法以及讀解等能力。

為了達成讀解能力，學習者都必須要習得語彙、語法、句子結構、句子與句子之聯繫關係等各種要素。筆者在「綜合日語 A」課程上，訓練學生的這些能力之同時，透過練習連體修飾之用法，試圖訓練學生認知句子結構的能力。

本論文於前半段整理應用牧野・畑佐氏(1989)的「擴大文節」之概念，學習者認知句子中的連體修飾關係之原則和方法¹，接下來嚐試應用這些原則，進行一・二年級的課程之教學的實踐報告。

關鍵詞：讀解能力，連體修飾，擴大文節，認知句子結構，綜合日語 A

¹ 牧野成一・畑佐由紀子「読解—拡大文節の認知」『外国人のための日本語例文・問題シリーズ 18』、荒竹出版、1989

連体修飾から見る文構造理解の学生指導 —その理論と実践—

緒方智幸

東海大學日本語言文化學系講師

要旨

日本語能力を養成するためには、「読む」「書く」「話す」「聞く」の四技能（これに「翻訳」を加える場合もある）を身につける必要があり、各種日本語教育機関ではそれらの能力を養成すべく能力別にコースデザインが行われていよう。東海大學日文系では、2008 学年度から一・二年次の日本語関連科目を、「総合日語 A」4 単位、「総合日語 B」2 単位、「総合日語 C」3 単位と分け、総合 A で文法と読解を、総合 B で作文を、総合 C で聴解と会話を中心に授業を進めている。その中で、筆者は一年次と二年次の「総合日語 A」の授業を七年間担当し、学生の文法理解と読解力養成に力を注いできた。

読解のために学習者が身につけなければならないことには、語彙や文法はもちろん、文構造の理解や文と文の接続関係等、様々な要素が含まれる。筆者は「総合日語 A」の授業で、それらの各要素の訓練に加えて、連体修飾を探す練習を通して学生の文構造認知能力を訓練しようと試みてきた。

本論文ではまず、牧野・畑佐(1989)の「拡大文節」という考え方を応用した、学習者に文中の連体修飾部を認知させるための法則や方法を整理し²、それらの法則を用いて、実際に一年次及び二年次の学生に対して試みてきた実例を報告する。

キーワード：読解力、連体修飾、拡大文節、文構造の理解、総合日語 A

² 牧野成一・畑佐由紀子「読解—拡大文節の認知」『外国人のための日本語例文・問題シリーズ 18』、荒竹出版、1989

The instruction of understanding the relative clauses of Japanese sentence structure — the therapy and deeds

Ogata Tomoyuki

The department of Japanese language and culture in Tunghai University

Abstract

To cultivate Japanese language skills, it is important how to incorporate the four skills such as reading, writing, listening, and writing. Since 2008, Tunghai University started separating the freshman and sophomore Japanese language courses into “comprehensive Japanese A”, “comprehensive Japanese B” “comprehensive Japanese C.” The A course is focused on grammar and reading articles. The B course is for composition writing. The C course is for conversation practice and hearing exercise. The writer has been teaching “comprehensive Japanese A” to freshman and sophomore for seven years.

“Comprehensive Japanese A” has been using the experiences of the writer through years of teaching, taking influences by the book “Extended Sentential Unit Exercises”, to train the student’s ability to separate the relative clauses in sentences.³

This essay is about systemizing the basic rules and methods about how the learners organize the relative clauses in sentences, and how the writer put these policies into practice in the courses.

Key words: reading skills, comprehensive Japanese, the relative clauses in sentences, extended sentential unit exercises, Comprehensive Japanese A

³ Extended sentential unit exercises is a skill to identify which is the maximum unit that modifies or being modified the parts in the sentence, written by Makino Seichi and Hatasa Yukiko (1989)

連体修飾から見る文構造理解の学生指導 —その理論と実践—

緒方智幸

東海大學日本語文化学系講師

1. はじめに

日本語能力を養成するためには、「読む」「書く」「話す」「聞く」の四技能（これに「翻訳」を加える場合もある）を身につける必要があり、各種日本語教育機関ではそれらの能力を養成すべく能力別にコースデザインが行われていよう。東海大學日文系では、2008 学年度から一・二年次の日本語関連科目を、「総合日語 A」4 単位、「総合日語 B」2 単位、「総合日語 C」3 単位と分け、総合 A では文法と読解を、総合 B では作文を、総合 C では聴解と会話を中心に授業を進めている⁴。

その中で、著者は一年次と二年次の「総合日語 A」の授業を七年間担当してきた。クラスでは、一年次は教科書として『大衆的日本語』と副教材である『句型練習冊』及び『読本篇』を使用し、二年次では『日本語表現文型中級』と『外国人のための日本語例文・問題シリーズ 18／読解～拡大文節の認知』を使用している。

読解のために学習者が身につけなければならないことには、語彙、文法、文の構造、主語や動詞の省略、代名詞の照応関係、文と文の接続、日本語独特の文末表現等、様々な要素が含まれる。また読解指導の方法としても、文全体の段落構造を捉えたり、作者の主張を読み取ったりする「速読」の指導と、一つ一つの文で使われている単語や文型を理解し、そこから段落へ、そして文章全体へとアップダウン的に指導する、いわゆる「精読」の指導があるだろう。筆者は日本語の授業の中で、これらの読解に必要な各要素の訓練を行う

⁴ これは東海大學日文系が 2004 年度から取り組んだカリキュラム改革の一環だが、カリキュラム改革の全体像については、緒方(2014)を参照のこと。

とともに、一・二年次の初級から中級にかけてのレベルでは、語彙や文法の訓練とともに、文の中のまとまり、つまり文節と文節の相関関係を見出す訓練を通して、文の構造を理解する練習に重きを置いている。ここでは、牧野・畑佐(1989)の「拡大文節」という考え方を応用して、そこに修飾部・被修飾部の分配原則や、連体修飾の重なり原則や、中国語訳との構造比較など、これまでの教学経験で得た法則性を加え、学生の文構造認知能力を訓練しようと試みてきた。

本論文ではまず、学習者に文中の連体修飾部を認知させるための法則や方法を整理し、それらの法則を用いて実際に一年次及び二年次の「総合日語 A」の授業で、著者が学生の文構造を理解する能力を養成しようと試みてきた実践例を報告する。

2. 連体修飾の認知

牧野・畑佐(1989)は、その著書『外国人のための日本語例文・問題シリーズ 18／読解～拡大文節の認知』の中で、「日本語の精読練習の中で一番重要なのは拡大文節の認知ではないか」と述べ、「日本語の文の構造は入子型になりがちなので、初級のレベルから拡大文節の認知をしていないと、上級に行って、文章が正確に読めないことになってしまう」と、文構造の理解を初級の段階から訓練することの重要性を述べている。この章では牧野・畑佐の理論を基本として、筆者が実際に授業を進めながら加えていったいくつかの法則性について考察する。

2.1 拡大文節の考え方

牧野・畑佐が「拡大文節」と読んでいるものは、文の中における修飾部と被修飾語から成る文節をぎりぎりまで拡大していった統括された単位のこと、例えば「私は十年前に父からもらったスイスの時計をまだ持っています」という文で、「時計」を修飾している部分は「スイスの」とも言えるし、「父からもらった」の部分とも言え

るが、修飾部を最大限に拡大すれば、「十年前に父からもらったスイスの」の部分が修飾部になり、それと被修飾語「時計」を合わせたもの、即ち「十年前に父からもらったスイスの時計」の部分を拡大文節と呼んでいる。つまり、

「拡大文節」＝最大限に拡大した修飾部＋被修飾語
としている。著書では拡大文節をその被修飾語の品詞によって、次の七つの型に分類している。

1 「名詞型拡大文節」

(修飾部) きのう会った→(被修飾語) 人

2 「形容詞型拡大文節」

(修飾部) 大変→(被修飾語) きれいだ

3 「動詞型拡大文節」

(修飾部) やっと→(被修飾語) わかる

4 「助詞型拡大文節」

(修飾部) 私の友達→(被修飾語) が

5 「接続詞型拡大文節」

(修飾部) 雪が降った→(被修飾語) から

6 「形式名詞型拡大文節」

(修飾部) 月へ行く→(被修飾語) こと

7 「モデル型拡大文節」

(修飾部) 夕方雨が降る→(被修飾部) ようです

連体修飾語は後に続く体言の表す意義内容を詳しく限定修飾するもので、日本語では「私の家」「住む家」「新しい家」「きれいな家」「こわれた家」「あの家」のように、連体格助詞「の」、動詞、形容詞、形容動詞、助動詞の連体形、連体詞などによって作られる⁵。そ

⁵ 国際交流基金(1978)「教師用日本語教育ハンドブック③文法 I」、凡人社、152頁

の意味では、牧野・畑佐の分類した 1「名詞型」や 2「形容詞型」も一種の連体修飾であるが、一般に初級日本語教育の現場では、格助詞「の」や形容詞の用法はそれだけを一つの文法項目として扱うため、本論文では動詞が名詞を修飾する形を「連体修飾」として扱う。

また、「拡大文節」という用語はあくまで牧野・畑佐の造語であり、それは従来の日本語学でいう「文節」の定義からは外れており、また、上記の「助詞型」や「接続詞型」の修飾関係までも「文節」と呼ぶには無理があると思われるため、実際の教育現場で使用するには、教師がその概念だけを応用し、用語としては現場にあった言い方をするのが適切と思われる。そこで筆者は上記の分類中、1「名詞型」と 6「形式名詞型」を「大きな名詞」と呼び、単語としての名詞「n」に対して大文字「N」の記号で学生に示し、この二つを中心に授業で練習を行っている。

2.2 拡大文節の原則

拡大文節（連体修飾）を探すための第一の原則は、ある名詞 n の修飾関係を探ろうとする場合、名詞 n の前にある任意の語（または句）を X とし、その語（または句）が修飾する語（または句）を Y とした場合、もし Y が名詞 n の後ろにあれば X は拡大文節（連体修飾）の外にあり、もし Y が名詞 n の前にあれば X は拡大文節（連体修飾）の一部であると判断できる、というものである。その例として次のような例をあげている。

「私はアメリカの友人から妻もワシントンでの学会に出られるかという 手紙 を受け取った。」

日本人であれば全体を見て、「手紙」を修飾する部分が「妻も」から始まることがすぐ分かるだろうが、初級から中級にかけての外国人学生では、こういうことが正しく認知できない学生がかなりいる。この修飾関係が認知できなければ、この文の構造の把握が不正確だ

ということになる。そこで「手紙」の前の文節である「友人から」、「妻も」、「学会に」等を X とし、それぞれの X が修飾する語 Y を探ることで、修飾関係を確認しようというものである。この文では「友人から」を X とした場合のみ、Y は「受け取った」にかかり、「妻も」や「学会に」の文節がかかる Y は全て「出られる」である。このことから、「妻もワシントンでの学会に出られるかという」の部分が「手紙」を修飾していることが理解できる。

この原則の理解は大変重要だが、学生が即座に理解するのは容易でなく、教師は図や PPT を使ってわかりやすい例を示し、練習を繰り返すことで、学生の理解を深める必要がある。この原則を学生に理解させるために、筆者が PPT を使って提示する例は以下のようなもので、A、B、2 つの類似した文の修飾関係の違いを認知させるようにしている。

A 「ここに日本のドラマを見た 学生 がありますか。」

ここに(X) → います(Y)

B 「ここで日本のドラマを見た 学生 がありますか。」

ここで(X) → 見た(Y)

A の文の「います(Y)」は「学生(n)」の後ろにある。よって、「ここに(X)」は連体修飾には含まれず、連体修飾関係は「日本のドラマを見た→学生」となる。一方、B の文の「見た(Y)」は「学生(n)」の前にある。よって、「ここで(X)」は連体修飾に含まれるため、連体修飾関係は「ここで日本のドラマを見た→学生」となる。

この2つの例文の違いのポイントは、存在場所を示す助詞「に」と、動作場所を示す助詞「で」の違いであり、助詞の違いが分からなければ修飾関係の認知は不可能である。よって、連体修飾の練習には、助詞をはじめとした基本文法の復習が欠かせない。逆に言えば、連体修飾の練習を通して、基礎課程で学んでも忘れがちな助詞をはじめとした基本文法の復習を行うことができる。

2.3 連体修飾認知のポイント

前述の2つの例文では、「ここに」と「ここで」の用法の違いが、連体修飾の違いを認知するポイントとなった。このように被修飾語（名詞 n）の前にあるいくつかの文節が、連体修飾を探る大きなポイントとなることが多く、ここでそれらのポイントを、時間、場所、副詞（または副詞句）、接続部に分けて提示する。

2.3.1 時間を示す文節を含む文の連体修飾

被修飾語（名詞 n）の前に、時間を示す文節がある場合、その文節を X とし、X が修飾する語（または句） Y の位置を確認する。Y が名詞 n の前に位置するなら、連体修飾は X を含み、Y が名詞 n の後ろに位置するなら、連体修飾は Y を含まない。

- A 「先月うちの近くにオープンしたレストランはおいしいですよ。」
B 「明日うちの近くにオープンしたレストランで食事しましょう。」
C 「昨日うちの近くにオープンしたレストランで食事した。」

この例では、A の文の「先月」が修飾する動詞は「オープンした」だが、B の文の「明日」が修飾する動詞は「食事しましょう」である。よって A の連体修飾関係は「先月うちの近くにオープンした→レストラン」となるが、B の連体修飾関係は「うちの近くにオープンした→レストラン」となる。

この場合、副詞が動詞を修飾するという文法的観点から見ると、「先月」も「明日」も「オープンした」や「食事しましょう」を修飾できるが、動詞の時制を考えて判断する必要がある。台湾の学生は、母語の中国語の時制関係が日本語ほどはっきりしていないことから、「昨日は友達と映画を見ます」等の時制の間違いがよく見られる。文構造理解の練習の際にも、時制にも注意を払う必要がある。

但し、時制で常に修飾関係を判断できるわけではなく、C のよう

な文では、これだけで「昨日」が「オープンした」、「食事した」のどちらの動詞にかかるのかは判断不明である。どちらにかかるのかによって、文法的には二つの文構造が成立し得ることになり、実際には前後の文脈から判断することになる。

授業では、文の時制を見て文構造が一義的なのか両義的なのかを判断する練習も必要である。

2.3.2 場所を示す文節を含む文の連体修飾

被修飾語（名詞 n）の前に、場所を示す文節がある場合、その文節を X とし、X が修飾する語（または句）Y の位置を確認する。Y が名詞 n の前に位置するなら、連体修飾は X を含み、Y が名詞 n の後ろに位置するなら、連体修飾は Y を含まない。

A 「ここで日本のドラマを見た学生がいますか。」

B 「ここに日本のドラマを見た学生がいますか。」

C 「ここで日本のドラマを見る学生は整理券をもらってください。」

この例では、A の文の「ここで」が修飾する動詞は「見た」で、B の文の「ここに」が修飾する動詞は「います」である。よって A の連体修飾関係は「ここで日本のドラマを見た→学生」となるが、B の連体修飾関係は「日本のドラマを見た→学生」となる。

この場合、「に」が存在動詞にかかり、「で」が動作動詞にかかるという文法事項を知っていることが学習の前提となる。助詞は修飾関係を判断する大きな要となるため、初級で学んだ助詞の用法を随時復習しながら授業を進めることが必要になる。

但し、助詞から見た判断で常に修飾関係を解明できるわけではなく、C のような文では、これだけで「ここで」が「見る」、「もらって」のどちらの動詞にかかるのかは判断不明である。どちらにかかるのかによって、文法的には二つの文構造が成立し得ることになり、実際には前後の文脈から判断することになる。

授業では、助詞と動詞の関係から見て、文構造が一義的なのか両義的なのかを判断する練習も必要である。

2.3.3 副詞または副詞句を含む文の連体修飾

被修飾語（名詞 n）の前に、副詞または副詞句を含む文節（または句）がある場合、その文節（または句）を X とし、X が修飾する語（または句）Y の位置を確認する。Y が名詞 n の前に位置するならば、連体修飾は X を含み、Y が名詞 n の後ろに位置するならば、連体修飾は Y を含まない。

- A 「あまり日本語を話さない学生が増えてきている。」
B 「だんだん日本語を話さない学生が増えてきている。」
C 「あまり日本語を話さない学生はいません。」

この例では、A の文の「あまり」が修飾する動詞は「話さない」で、B の文の「だんだん」が修飾する動詞は「増えてきている」である。よって、A の文の連体修飾関係は「あまり日本語を話さない→学生」となるが、B の文の連体修飾関係は「日本語を話さない→学生」となる。

この場合、「あまり」が否定形とともに用いられる副詞であるという文法事項を知っていることが前提となり、「だんだん」が変化動詞を修飾する副詞であるという文法事項を知っていることが判断の前提となる。副詞はそれぞれ使用の規則があり、言葉の意味に加えてその用法を随時復習しながら授業を進めることが必要になる。

但し、副詞によって常に修飾関係を判断できるわけではなく、C のような文では、これだけで「あまり」が「話さない」、「いません」のどちらの動詞にかかるのかは判断不明である。どちらにかかるのかによって、文法的には二つの文構造が成立し得ることになり、実際には前後の文脈から判断することになる。

授業では、副詞と動詞の関係を見て、文構造が一義的なのか両義

的なのかを判断する練習も必要である。

2.3.4 接続部（活用語の連用形、接続詞、接続助詞等）を含む文の連体修飾

被修飾語（名詞 n）の前が複文または重文の構造になっている場合、その2つの文をつなぐ接続部を含む文節を X とし、X が修飾する語（または句）Y の位置を確認する。Y が名詞 n の前に位置するならば、連体修飾は X を含み、Y が名詞 n の後ろに位置するならば、連体修飾は Y を含まない。

A 「授業が終わった後、質問する学生が減った。」

B 「授業が終わった後、進度についていけない学生を指導する。」

C 「授業が終わった後、旅行に行っていた学生が帰ってきた。」

A の文の「終わった後」が修飾する動詞は「質問する」で、B の文の「終わった後」が修飾する動詞は「指導する」である。よって A の連体修飾関係は「授業が終わった後、質問する→学生」であるが、B の連体修飾関係は「進度についていけない→学生」である。

この二つの文の接続部分、「～た後」は初級段階で学習する文型だが、この他にも接続表現には、「て形」「ながら」「ので」「のに」「たら」「ても」等、初級の段階で学習する重要文型が多く、それらを随時復習しながら授業を進めることが必要になる。

但し、接続関係によって常に修飾関係を判断できるわけではなく、C のような文では、これだけで「終わった後」が「行っていた」、「帰ってきた」のどちらの動詞にかかるのかは判断不明である。どちらにかかるのかによって、文法的には二つの文構造が成立し得ることになり、実際には前後の文脈から判断することになる。

授業では、接続関係を見て文構造が一義的なのか両義的なのかを判断する練習も必要である。

2.4 連体修飾のいくつかの原則

以上述べてきた、被修飾語（名詞 n）の前にあるいくつかの文節が連体修飾を探るポイントとなることのほかに、筆者が学生に示しているいくつかの原則と言えるものをここでまとめる。

2.4.1 分配の原則

被修飾語（名詞 n）の前に主語、目的語、時間、場所、副詞等の語（または句）が2つ現れる場合、最初の語（または句）X1が修飾する語（多くは動詞または形容詞）は、2つ目の語（または句）X2が修飾する語（多くは動詞または形容詞）より後ろに位置することになる。即ち、修飾部 X1 及び X2 に対応する被修飾語は、Y2 及び Y1 と順番が逆になる。

例 1) 主語の例：

「私は友達が貸してくれたペンをなくしてしまった。」

「私は」(X1)→「なくしてしまった」(Y2)

「友達が」(X2)→「貸してくれた」(Y1)

例 2) 目的語の例：

「二十世紀には東京でヨーロッパのニュースを電気を使ったカメラ写真ですぐ知ることができるでしょう。」

「ニュースを」(X1)→「知る」(Y2)

「電気を」(X2)→「使った」(Y1)

例 3) 時間の例：

「学生は夏休みの間に先学期習ったことを全部忘れてしまった。」

「夏休みの間に」(X1)→「忘れてしまった」(Y2)

「先学期」(X2)→「習った」(Y1)

例 4) 場所の例：

「日本で早朝公園を散歩する老夫婦をよく見かける。」

「日本で」(X1)→「見かける」(Y2)

「公園を」(X2)→「散歩する」(Y1)

例 5) 副詞の例：

「これはきっとアメリカから急ぎよ輸入した肉に違いない。」

「きっと」(X1)→「違いない」(Y2)

「急ぎよ」(X2)→「輸入した」(Y1)

2.4.2 連体修飾重なるの原則

日本語が少し長くなってくると、一つの連体修飾部分で使われている名詞をさらに細かく修飾する、いわば連体修飾の重なりが出てくる。『大衆的日本語読本篇』第 22 課に次のような文がある。

「テレビのない生活をする人は少ないです。」

文中には「生活」「人」の二つの被修飾語になる名詞があるが、それぞれの名詞の連体修飾関係は、

A 「テレビのない→生活」

B 「テレビのない生活をする→人」

となり、B の句が A の句を含む構造になっている。

これは非常に短い文なので、実際には初級の学生でも全体を見れば文構造は大体つかめるが、次のような小説の一文になると修飾関係がかなり複雑になってくる。

「医師から手遅れになった妻の癌を宣告されたあの瞬間を思い出す時、磯辺は診断室の窓の下から彼の狼狽を嗤うように聞こえた焼き芋屋の声がいつも甦ってくる。」(遠藤周作『深河』より)

文の前半部分には「癌」、「瞬間」の二つの被修飾語になる名詞があるが、それぞれの名詞の連体修飾関係は、

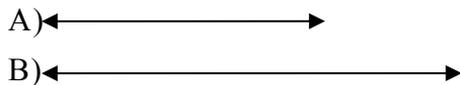
C 「手遅れになった／妻の→癌」

D 「医師から手遅れになった妻の癌を宣告された／あの→瞬間」

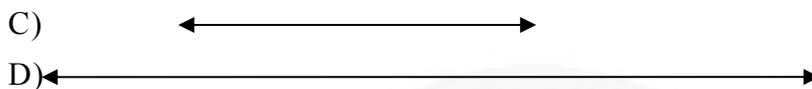
となり、D の句が C の句を含む構造になっている。そして、D の句の「医師から」の文節は「宣告された」を修飾しており、この部分は C の句には含まれていない。

これらを図式化すると次のようになる。

テレビのない生活をする人は少ないです。



医師から手遅れになった妻の癌を宣告された瞬間を思い出す。



以上から言えることは次の二点である。

- ①二つ以上の連体修飾が重なる場合は、一方がもう一方を完全に含んでいて、二つの連体修飾が交わることはない。
- ②二つ以上の連体修飾の文頭は、文全体の文頭である場合と、文中の場合がある。

もし学習者が次のような連体修飾の捉え方をした場合には、「二つの連体修飾は交わらない」という原則を説明すると理解しやすい。

医師から手遅れになった妻の癌を宣告された瞬間を思い出す。



学習が進むにしたがって長文になってくると、学習者は上記のような二つの連体修飾を交わった形でとらえ、文の構造が見えなくなることが多々ある。初級のうちからこの法則をしっかり押さえることが重要である。

2.4.3 後文の主語になる被修飾語

日本語の文章では、重文や複文において、前文と後文の2つの文の主語が共通する場合、一つを省略することが多いが、前の文の主

語になる部分を連体修飾の形で示す場合がある。例をあげると、

A「大切に大切に育てよう、私がこの子を守るんだ、そう心に誓った私は、すべての愛情を娘に注ぎ込みました。」（湊かなえ『告白』より）

B「よごれた診察着のポケットにボールペンや体温計など色々なものを詰め込んだ彼（＝医師）は、そんな時の患者の家族の表情を見たくなかったのだ。」（遠藤周作『深河』より）

Aの文は「私」が全体の主語だが、「そう心に誓った私」として連体修飾の形で全体の主語を示している。Bの文も同様、全体の主語になる「彼＝医師」の部分を、被修飾語として「ポケットに色々なものを詰め込んだ彼」という連体修飾の形で全体の主語にしている。このような文を中国語に翻訳する場合は、修飾部が短ければ直接連体修飾の構造のまま訳すことも可能だが、修飾部が長ければ一旦重文に直してから訳すほうがわかりやすくなる。その場合、教師が次のように日本語を重文に直したものを提示することも、学生の理解の助けになるとと思われる。

A'「大切に大切に育てよう、私がこの子を守るんだ。私はそう心に誓って、すべての愛情を娘に注ぎ込みました。」

（中国語訳）我心中發誓一定會好好養育保護這個孩子，我將所有的愛傾倒他了。

B'「彼（＝医師）は、よごれた診察着のポケットにボールペンや体温計など色々なものを詰め込んでいた。彼はそんな時の患者の家族の表情を見たくなかったのだ。」

（中国語訳）醫生把原子筆、體溫計等各種東西插在髒了的診察服口袋裏，他不想看那種時候的病患家屬的表情。

3. 連体修飾認知による文構造の理解

連体修飾を探す練習の目的は、文全体の構造を理解することである。ある名詞 n を修飾する部分が理解できたら、その部分（修飾部分+名詞 n）を「大きな名詞 N」とみなし、それ以外の文全体に使われている文型を見つけることが文構造理解の鍵である。つまり、連体修飾という文の一部分だけを見て終わるのではなく、少し離れて大きな視点で文を見ることである。連体修飾の練習の際には、常にこのことを心掛けて行う必要がある。

3.1 初級段階での連体修飾文の構造認知

初級の前半では動詞文、形容詞文等、単文を中心にした文の練習が主であり、また、「…てはいけない」、「…なければならない」等の文型学習が中心になるので、連体修飾を導入した段階で学習者は修飾句の中の構造に目を引かれて、全体の文の構造を見失いがちになる。「大家的日本語」第 22 課でも、「これは《連体修飾句》です」や、「あの《連体修飾句》は誰ですか」等の文型で、学生に連体修飾句をどう作らせるかが練習の中心になっている。そこで筆者は PPT を使った導入の段階で、次のような連体修飾句 N を固定させ、全体の文構造の違う例文を提示するようにしている。

A 「これは学生です。」（名簿を見ながら）

→A1 「これは明日来る学生です。」

→A2 「これは明日来ない学生です。」

→A3 「これは昨日来た学生です。」

→A4 「これは昨日来なかった学生です。」

B 「黄先生は学生と話しています。」

→B1 「黄先生は明日来る学生と話しています。」

→B2 「黄先生は明日来ない学生と話しています。」

→B3 「黄先生は昨日来た学生と話しています。」

→B4 「黄先生は昨日来なかった学生と話しています。」

C「ここに学生がいますか。」

→C1「ここに明日来る学生がいますか。」

→C2「ここに明日来ない学生がいますか。」

→C3「ここに昨日来た学生がいますか。」

→C4「ここに昨日来なかった学生がいますか。」

D「学生にこれを渡してください。」

→D1「明日来る学生にこれを渡してください。」

→D2「明日来ない学生にこれを渡してください。」

→D3「昨日来た学生にこれを渡してください。」

→D4「昨日来なかった学生にこれを渡してください。」

このような例文を提示することで、同じ連体修飾句を使っても既習の様々な文型が使われる可能性を学習者に理解させ、常に文全体の構造に注意しなければならないことを意識させる。

その後、本論文の第二章で扱ったような異なる要素を持った連体修飾部の様々な例文を使って練習を行う。その際、連体修飾部＋名詞 *n* を「大きな名詞 *N*」とみなし、修飾部をあえて見ないようにすることで文全体の構造に注意を向けさせる。第二章で示した例文を使って文の構造を見てみると、

1 「先月うちの近くにオープンしたレストランはおいしいですよ。」

→*N* はおいしいですよ。

2 「明日うちの近くにオープンしたレストランで食事しましょう。」

→明日 *N* で食事しましょう。

3 「ここで日本のドラマを見た学生がいますか。」

→*N* がいますか。

4 「ここに日本のドラマを見た学生がいますか。」

→ここに *N* がいますか。

5 「あまり日本語を話さない学生が増えてきている。」

→*N* が増えてきている。

- 6 「だんだん日本語を話さない学生が増えてきている。」
→だんだん N が増えてきている。
- 7 「授業が終わった後、質問する学生が減った。」
→N が減った。
- 8 「授業が終わった後、進度についていけない学生を指導する。」
→授業が終わった後、N を指導する。
- 9 「私は友達が貸してくれたペンをなくしてしまった。」
→私は N をなくしてしまった。
- 10 「東京でヨーロッパのニュースを電気を使ったカラー写真ですぐ
知ることができる。」(一部省略)
→東京でヨーロッパのニュースを N ですぐ知ることができる。
- 11 「学生は夏休みの間に先学期習ったことを全部忘れてしまった。」
→学生は夏休みの間に N を全部忘れてしまった。
- 12 「日本で早朝公園を散歩する老夫婦をよく見かけた。」
→日本で N をよく見かけた。
- 13 「これはきっとアメリカから急ぎよ輸入した肉に違いない。」
→これはきっと N に違いない。

このように連体修飾部分を一つの「大きな名詞 N」と見れば、一見長く見える文でも、基本的な初級文型としてとらえることができる。

3.2 小説の中の文例から

連体修飾に限らず文型や文法の練習などでも、学生に例文を示すことが理解を早めるために欠かせないが、その際に教師が考えた単純な例文だけでなく、実際に小説やドラマ等の「生」の例文を出すことで、学生の興味を引くとともに、「実際の日本語ではこういうふうに表現されるんだ」という「実感」を持たせることができる。前述した文構造を探る方法を、学生が興味を持ちそうな推理小説の中で見てみる。

まずは、湊かなえ『告白』の一節に、主人公の教師が語る次のよ

うなセリフがある。

「道を踏み外して、その後更生した人よりも、もともと道を踏み外すようなことをしなかった人の方がえらいに決まっています。」

このセリフ中には「人」という名詞が2回出ているが、最初の「人」の修飾部は「道を踏み外して、その後更生した」の部分で、2つめの「人」の修飾部は「もともと道を踏み外すようなことをしなかった」の部分である。そして、これらの修飾部分を隠してしまうと、「人(a)よりも人(b)の方がえらいに決まっています」という単純な文型になり、これは初級教科書『大家的日本語』第12課で学習する「AよりBのほうが～」という比較構文であることがわかる。

次に、少し長めの文章から連体修飾を含む文の構造を見てみる。次の文は水上勉『飢餓海峡』の冒頭部である。

「昭和二十二年。津軽海峡の海上で、あっという間に多数の人命を呑みこんだ層雲丸沈没の大事故を起こした十号台風は、九月二十日の朝、函館から約百二十キロほどしか離れていないこの岩幌の町で、ボヤですんだはずの小さな火事から、全町の三分の二までが焼失するという悲惨な大火事をひき起こしている。」

この文には被修飾語となる名詞 n が、「大事故」、「十号台風」、「岩幌の町」、「火事」、「大火事」と五つあり、それぞれの修飾部は以下の通りである。

A「津軽海峡の海上であっという間に多数の人命を呑みこんだ」「層雲丸沈没の」→「大事故」

B「津軽海峡の海上であっという間に多数の人命を呑みこんだ層雲丸沈没の大事故を起こした」→「十号台風」

(AとBは、第二章で述べた連体修飾の重なり関係になっている)

C「函館から約百二十キロほどしか離れていない」「この」→「岩幌

の町」

D「ボヤですんだはずの」「小さな」→「火事」

E「全町の三分の二までが焼失するという」「悲惨な」→「大火事」

これらの修飾部分を認知し、その修飾部を隠して全体の文を見ると、「十号台風は、九月二十日の朝、岩幌の町で、(小さな)火事から、大火事をひきおこしている」という基本の構造が見えてくる。こうすれば、長文でも全体の意味がつかみやすくなる。

こうして学習者に、一見長く見える文でも全体に使われている文型は簡単な基本文型であることを意識させることが重要だと思われる。実際、多くの文章で文全体の構造を見た場合に、そこで使われる文型の大部分は、『大家的日本語』等の初級教科書で学習する基本文型がほとんどなのである。

4. 連体修飾と中国語訳との関係

台湾の学生が日本語の文章を読む時に、中国語に翻訳して理解しようとするのは当然だろう。筆者の授業でも、連体修飾を含む文は学生に中国語訳をさせている。教師が学生の中国語訳を見ることで、学生が文章中の連体修飾を理解しているかどうか、即ち文の構造を認知できているかが見て取れる。ここでは、連体修飾を含む日本語の文の構造と中国語の構造の違いを比較してみる。

4.1 修飾部 X と被修飾語 Y の距離

日本語の修飾構造が、拡大文節の原則で見たように、文中のある一つの文節（または句）X と、X が修飾する語（または句）Y との距離がかなり離れたものになり、それが学習者の理解を難しくする要因になることが多い。ところがこれを中国語訳してみれば、中国語では X のすぐ後ろ、または近くに Y が来ることが多く、日本語の中での修飾関係 X、Y を見つけ出したら、まずはそこから中国語訳するというのがコツと言えるだろう。更に言えば、最初に日本語を

見ただけですぐに正しい中国語訳ができる学生は、すでに連体修飾の構文を認知していると言える。ここで二年次の授業で使用している「日本語表現文型中級」の文章から、XとYの関係を見てみる。

A「東京都内には国立大学12校をふくめて、都立大学・私立大学など140校に近い大学があります。」

(中国語訳) 東京都内有包含12所國立大學以及都立大學、私立大學等等接近140所大學。

B「最近、星座でその人の性格や行動パターンを判断することが流行っている。」

(中国語訳) 最近很流行以星座來判斷一個人的性格和行為舉止。

Aの文では「東京都内には(X)」と「あります(Y)」の二つの文節はかなり離れているが、中国語訳ではXである「東京都内」のすぐ後ろにYに当たる「有」が来ている。Bの文も同様に中国語にすると、「最近」のすぐ後ろに「很流行」が来ている。

この法則は文が長くなればなるほど有効で、過去の日本語能力試験の読解文から長めの文の例をあげる。

C「ホスピスとは、がんやエイズ患者の症状のコントロールやケアを主体とするが、延命措置や苦痛を伴う治療を行わず、患者が最期の時を迎えるまで少しでも快適に生きられるように、痛みを取り除く治療のみを行い、その結果として安らかで自然な死を迎えられることを目的とした施設である。」

(中国語訳) 在安寧病房這個設施裡，雖然主要進行的是控制、管理癌症與愛滋病患者們的病狀，但卻不進行維生醫療或者是讓病患感到疼痛的治療方式，只會進行控制疼痛的醫療行為，這是希望多少能提升患者在臨終前的生活品質，藉此讓患者能安穩地壽終正寢。

日本語の「ホスピスとは(X)」と「施設である(Y)」の二つの文節は
かなり離れているが、中国語訳では X である「安寧病房」のすぐ後
ろに Y に当たる「施設」が来ている。

この方法は、連体修飾を含み長くなりがちな日本語文の構造を理
解し、文を中国語訳する時に有効だと思われる。

4.2 複文から単文・重文へ

次の文は日本の小説の翻訳文の一部である。

(原文)「しかし、夫に申しわけないとおもってか、痛いと言に出す
まいと歯を食いしばっている啓子の忍耐を思うと、彼は『もういい、
もういい』と言ってやりたかった。」

(中国語訳) 但是，也許是覺得對不起丈夫，啓子咬緊牙關忍耐不把
疼痛說出口，真想跟她講『好了，可以了』。

原文では「夫に」から「食いしばっている」までが「啓子」にかか
る長い連体修飾の形になっている。これをこのままの構文で中国語
訳しようとする、句中に「申し訳ない」「思う」「言に出す」「歯を
食いしばる」という、主語の判明しない動詞が四つもあり、意味が
とらえにくくなってしまふ。そこで中国語では動作主である「啓子」
を文の主語にして、「啓子は歯を食いしばって痛いと言に出すまいと
している」という重文に置き換えた形で訳している。

日本語の文は往々にして複雑な複文構造になることが多く、この
ような場合には、全体の文を重文またはいくつかの単文に分解して
構造を単純にしてから訳すという方法が有効である。

ここで実際に二年次の授業で学生が発表した文を見てみる。

「日本社会の家族的構造ということがよく言われる。これには、社
会全体、あるいはその中の種々の集団を運命共同体として家族にな
ぞらえて考える場合と、社会における人間関係を親一子一孫、兄一

弟などのような血縁関係に擬して考える場合の両方があるように思われる。」(『日本語表現文型中級』第12課)

一行目の「これには」に続く文中には長い修飾部を含む名詞「場合」が二か所出ている。これを第三章で述べた原則により「場合」の修飾部を隠してみると、「日本社会の家族的構造には、…場合と…場合の両方があるように思われる」となり、文全体の構造が見えてくる。しかし、二つの「場合」の後ろに同格の「の」で接続された「両方」という名詞があり、このまま複文の形で中国語訳しようとする、長たらしく複雑な文になり、意味がとらえにくくなってしまう。そこでこのような場合は、全体をいくつかの文に切って、重文や単文の形で訳すように指導している。学生は以下のように訳した。

(中国語訳) 日本社會的結構和家庭結構很相似，其形態大概有兩種。一種是把整個社會或社會中各種團體視為命運共同體，將其比喻成家族，另一種則是將在社會中的人際關係看做如同親子、孩子、兄弟等血緣關係。

複雑な複文の構造で一つの長い文になっている日本語を、キーワードの「両方」を先に示し、その後「場合」を修飾している連体修飾の二つの部分の一つずつ分けて説明する形をとることで、すっきりした文になっている。

5. 日本語授業での実践

一年次「総合日語(一)A」のクラスは週に4時間で、基本文法の解説や文型練習、簡単な読み物等を使って授業を行っているが、一学期の後半『大家的日本語』第22課で連体修飾の導入と練習を終えた後から、学生が教科書の文章について教室で発表するという方法を通して、文構造理解の養成を試みている。また、二年次の「総合日語(二)A」のクラス(同4時間)でも、「日本語表現文型中級」

の教科書の文章について、学生が教室で発表する方法を通して、学生の読解能力養成を試みている。

5.1 初級クラス（一年次）の授業

「総合日語（一）A」のクラスは、教科書に『大家的日本語』（原名：みんなの日本語）を使用し、読解練習のための副教材として、『大家的日本語読本篇』（原名：みんなの日本語・初級で読めるトピック 25）を使っている。『読本篇』の授業では、学生は次の項目について調べてきて、授業で発表する。

一、文中に現れる既習の文型（条件形、可能形、意向形等）、及び文法事項（助詞、接続詞等）を取り上げ解釈する。

二、連体修飾になっている部分を探し、文全体で使われている文型を示す。

三、文章全体を中国語に翻訳する。翻訳の際、一字一句を訳すのではなく、なるべく自然な中国語になるようにする。

5.1.1 学習内容の発表と評価～実践例（一）

学生が行った発表から、第 29 課「わたしの失敗」を取り上げる。「わたしの失敗」は、教科書『大家的日本語』第 29 課の新出文型である「自動詞＋ている」、及び「動詞＋てしまう」を練習するために書かれた文章である。学生が発表した内容は、既習文型・文法の解釈、助詞の解釈、接続詞の用法等で、連体修飾については次のような例をあげた⁶。

【本文】わたしは先週友達のうちへ遊びに行きました。大阪駅で来た電車にすぐ乗りました。

【中国語訳】上禮拜我去朋友家玩。我到大阪車站時，電車來了我就

⁶ 本論文では連体修飾に的を絞って学生の発表内容を紹介する。学生による文法項目の発表については緒方(2010)を参照のこと。

馬上坐上去。

学生の発表によれば、学生は「電車」の連体修飾を「来た電車」と捉え、「大阪駅で」の部分は後続の動詞「乗りました」を修飾しているため、上記のような翻訳を行った。即ち、この人物は大阪駅に着いてそこで電車を待っている状態なので、それを「我到大阪車站時」と日本語にはない表現で示している。そして名詞修飾の部分「来た電車」については、その訳を「電車來了我就馬上坐上去」と重文に直して訳している。

ここで教師は連体修飾の補足説明として、助詞の「で」を取り上げた。「大阪駅に来た電車」（來到大阪車站的電車）という類似の例文を提示し、「大阪駅で」と「大阪駅に」では文構造が異なることを強調した。

もう一つの連体修飾の例は、銭湯の写真を見た外国人が初めて日本で銭湯に行った時の失敗談である。

【本文】わたしの本には写真があって、棚がたくさん並んでいる所でみんな服を脱いでいました。

【中国語訳】我的書裡有張照片，照片裡的地方有很多並列的架子，大家的衣服都脫在那。

学生の中国語訳では、修飾部の「棚がたくさん並んでいる」の部分と、連体修飾の後ろの「みんな服を脱いでいました」の部分とを分けて、重文として訳している。これは中級以降、日本語の文章が長くなり、連体修飾の構造が複雑になった時に文構造を把握するのに大切な方法で、初級のうちからこの習慣をつけていくことが有効であると思われる。

5.1.2 学習内容の発表と評価～実践例（二）

次に、学生の行った発表から第 35 課「自動販売機」を取り上げ

る。この課は、教科書『大家的日本語』第 35 課の新出文型である条件形（ば、なら、～ば～ほど）を練習するために書かれた文章である。学生の発表では、文法事項として 34 項目を取り上げた中で、次の 4 つの連体修飾について説明を加えた。

- A 「甘いのが好きなら砂糖を増やす**ボタン**を押せばいい。」
- B 「二番目はサービスをする**自動販売機**で、123 万台ある。」
- C 「最近知らない**人**と話したくないと思う若い**人**が多くなっている。」
- D 「自動販売機が増えれば増えるほど、人と話す**機会**が少なくなる。」

これら 4 つの連体修飾については、いずれも被修飾語 n の前の文節または句である「好きなら」、「二番目は」、「最近」、「増えれば増えるほど」の部分が、修飾部の一部なのかそうでないのかを判断しなければならないことを、教師が補足説明した。

A の文の「好きなら」の部分は、被修飾語 n を飛び越えて後続の「押せばいい」にかかっている。B の文の「二番目は」の部分は、後続の「自動販売機で（す）」の主語であることがわかる。C の文には副詞「最近」があり、副詞がかかる可能性のある動詞としては、後続の「知らない」、「話したくない」、「思う」、「多くなっている」の四つがある。ここでは前後の文脈から考えて、「最近→多くなっている」であることがわかる。D の文の「増えれば増えるほど」の部分は、後続の「少なくなる」にかかっている。

また、学生の理解を更に深めるためには、これらの文と同じような内容で修飾関係の構造の異なる文を教師が示すことで、違いを対比させるのが効果的と思われる。例として、ここでは C についての対比文をあげると、

【本文 C】 最近知らない人と話したくないと思う若い**人**が多くなっている。

【対比文】 最近知らない人と日本語で話した**人**はいますか。

本文の「最近」が「多くなっている」にかかっているのに対して、対比文では「最近」がかかるのは被修飾語 n の前の動詞「話した」である。このことから、本文の修飾関係が「知らない人と話したくないと思う→人」だったのが、対比文では「最近知らない人と日本語で話した→人」となり、文の構造が異なっていることがわかる。

このような練習を繰り返していき、その後取り上げる文がどんどん長くなっていけば、それが中級の文構造認知能力に繋がっていくことが期待できる。

5.2 中級クラス（二年次）の授業～実践例（三）

二年次の「総合日語（二）A」のクラスでも、教科書『日本語表現文型中級』の中の文章を、学生が分担して発表する形式をとっている。その際、教師が発表内容として指示する項目は、

- （一）既習文型・文法項目
- （二）連体修飾と文の構造
- （三）文章の中国語訳
- （四）文章の背景調べ

の四項目である。ここで学生が発表した文章のうち、（二）連体修飾に関するものと、（三）中国語訳を合わせて見てみる。

A「わが国の貿易は、外国から天然資源を輸入して、それを重化学工業製品に加工して輸出する加工貿易を特徴としている。」

（訳文）我國的貿易特徵是進口天然資源，將其加工製成重化學工業製品，然後再出口的加工貿易。

B「商品の流通というのは、商品が生産者から卸売商や小売商を通じて、消費者の手にわたっていくことである。」

（訳文）商品流通即商品從生產者開始，流經批發商和零售商，最後到消費者手裡之意。

文 A では名詞「加工貿易」の前に、文 B では「こと」の前に動詞の「て形」があり、連体修飾がこの「て形」を越える点がポイントである。即ち、「外国から天然資源を輸入して、それを重化学工業製品に加工して輸出する」の部分が「加工貿易」を修飾し、「商品が生産者から卸売商や小売商を通過して、消費者の手にわたっていく」の部分が「こと」を修飾している。この点をしっかり把握すれば、修飾部を隠した場合に、文 A の「わが国の貿易は…加工貿易を特徴としている」、及び文 B の「商品の流通というのは…ことである」という文全体の基本文型、即ち文構造が見えてくる。

学生の中国語訳は、A の文では日本語では最後に来ている「特徴」を主語にして、「わが国の貿易の特徴は」と、主題を先に述べる中国語らしい表現に変えて訳し、B の文でも日本語の「…ことである」の部分を「即」として前に持つてくることで、その意味を表そうとしている。(第四章「連体修飾と中国語訳との関係」)

次に、第二章で述べた連体修飾に関するいくつかの重要な要素を含んだ文章の例を挙げる。

C「このようなわけで、新しい文化が全国にまで広まり、また日本の古い文化に溶け込んで、借り物でなく、本当の日本の新しい文化が生まれるためには、さらに何十年かの年月が必要でした。」

(訳文) 正如上述所言，為了讓新的文化向全國傳播，並與日本傳統的文化融合再一起，孕育出不是借來的，而是真正的日本新的文化，還需要幾十年的時間。

まず第一に、被修飾語(n)「ため」の前に「接続部(活用語の連用形、接続詞、接続助詞等)を含む句」として、「広まり」、「溶け込んで」があり、これらと「生まれる」の三つの動詞が「ため」を修飾していることを見出さなければならない。それには文頭の「このようなわけで」を X とした場合、X が修飾する句 Y は「さらに何十年

かの年月が必要でした」になることを理解する必要がある。

次に、「ため」の長い修飾部の中に、もうひとつの被修飾語(n)「文化」がある点にも注意が必要である。前述した「連体修飾重なるの原則」である。被修飾語(n)の「文化」の前の「借り物でなく」の「なく」の部分の元の形は「ない」であることから、「借り物でない(＝なく)」をXとした場合、Xが修飾する語Yは「文化」であることが判断できる。このことから「借り物でなく、本当の日本の新しい→文化」という修飾関係がわかる。

また、この文章の中国語訳として、学生は文頭に「為了」を持って来て全体を覆い、日本語の「AでなくB」の部分を「不是A的、而是B的」として後続の「文化」を修飾するように訳すことで、うまく二つの連体修飾の関係をつかんでいると言える。

5.3 学生の意識養成

一年次と二年次の授業で連体修飾を含む文構造認知能力の養成を試みてきたが、導入として取り上げる比較的易しい例文や、初級教科書に出て来るような「これはミラーさんが作ったケーキです」のような連体修飾文では、学生は単語をさっと見ただけで頭で中国語に置き換え、日本語の意味も容易に理解できてしまう。そのため、本論文で述べたような修飾部Xと被修飾語Yの関係を一つ一つ探るような練習を軽視する傾向がある。しかし、この地道な練習をせずに文章がどんどん長くなってくると、中級に入って文の構造がわからなくなってしまう学生が多い。そのため初級のうちから、クラスで連体修飾を含んだ文章を発表させ、「修飾部がどこか」ではなく、「なぜ修飾部はそこなのか」を学生に論理的に解説させることで、文の構造をしっかりと認知させることが重要であると思われる。また解説を聞く側の学生も、連体修飾のポイントを繰り返し耳にすることで、文構造理解のポイントに次第に慣れてくる。

筆者は一年次と二年次の日本語授業を担当しているが、一年次から二年次に上がる際に、学生間で文構造認知能力に大きな差が出て

いることを感じる。次にあげるのは、異なる二年次の学生が中国語訳した例である。

原文「夏休み、長く会わなかった友人に会う。」

訳文 A「暑假有很長時間沒有跟朋友見面了。」

訳文 B「暑假時和很久沒有見面的朋友會面。」

原文「(これは) 目的地に着いてから、その近くの一定の地域で、何度も乗ったり降りたりできる券です。」

訳文 C「到達目的地之後，在目的地附近有可以幾次上下車的車票。」

訳文 D「是一張到達目的地之後，在目的地附近的限制範圍內，可以無限次上下車的車票。」

訳文 A と訳文 C は誤訳で、文全体を見ようとせず、前から順に訳そうとした結果起こった間違いだと思われる。一つの文を見る際に、どこに名詞の塊 N があるのかを見ようとする態度が重要で、本論文で述べた名詞修飾の要素を考慮しながら、短い名詞修飾文から徐々に長い名詞修飾文へと練習を進めていき、文全体を見る目を養成することが重要と思われる。現在筆者のクラスでは、二年次の授業開始時に、易し目の練習問題を使って文構造理解の基本練習を繰り返すことで、学生に文構造を意識させるよう試みている。

6. おわりに

本論文では、連体修飾を探ることを通して、学生の文構造認知能力を養成しようという授業での取り組みを紹介してきた。そこでは、文の構造を見分けるポイントになる文節の指摘や、構造の異なる二つの文の対比を使った学生指導、二つの連体修飾の重なりとの関係、日本語と中国語訳との文構造の違い等について述べてきた。

本論文では、一年次と二年次の初級から中級にかけてのレベルの学生を対象に、一つの文の構造理解を中心に考察してきたが、次の

ステップとしての学生の読解能力を養成するためには、代名詞の照応関係、主語の省略、段落と段落との相互関係、結論の導き方、本論とたとえの区別、意見文の文末表現、談話の構成等、さらに多方面から指導に取り組む必要がある。また中級から上級に進むにしたがって「速読」の訓練も重要になってくるだろう。読解力養成は一朝一夕で達成できることではないし、学科で開設されている様々な授業を通して、学生が身につけていくものであり、学科全体から見た取り組みも重要である。

それに加えて、学生側の取り組みの姿勢も大きな要因となる。コンピューターが全世界に普及し、スマートフォンを持たない学生はいないと言えるような高度情報化社会において、学生の「活字離れ」が指摘されて久しい。筆者が台湾で日本語教育に従事し始めた一九八十年代は、学生たちは辞書を片手に、日本語の文学書や小説に挑んでいた。しかし現在は、辞書に代わってグーグルで単語を調べ、図書館よりインターネットで情報を得る大学生が増えている。

そのような時代に、学生にいかに「読む」ことの楽しみと意義を与えられるかが、日本語教育に従事する我々の使命でもある。

参考文献

- 鄭景星「日翻中錯譯詳析－遠藤周作著『深河』中譯本錯譯研究」、台北：鄭景星、2007。
- 牧野成一・畑佐由紀子「読解－拡大文節の認知」名柄迪監修『外国人のための日本語例文・問題シリーズ』18、東京：荒竹出版、1989。
- 鈴木忍「文法Ⅰ」国際交流基金『教師用日本語教育ハンドブック』3、東京：凡人社、1978。
- 緒方智幸「読解教材を使った初級段階からの自律学習の試み」『多元文化交流』第2号、台中：東海大學、2010、47-62頁。
- 緒方智幸「語言文化學系における初級日本語の取り組み」『多元文化交流』第6号、台中：東海大學、2014、125-142頁。
- 佐々木仁子・松本紀子「新日本語能力試験対策・考前総復習〔読解

- 篇]」、台北：大新書局、1997。
- スリーエーネットワーク「大家的日本語初級Ⅱ」、台北：大新書局、1999。
- 牧野昭子・沢田幸子・重川明美・田中よね・水野マリ子「大家的日本語初級・読本篇」、台北：大新書局、1999。
- 牧野昭子・沢田幸子・重川明美・田中よね・水野マリ子「大家的日本語進階・読本篇」、台北：大新書局、1999。
- 筑波大学日本語教育研究会編「日本語表現文型中級Ⅰ・Ⅱ」、東京：凡人社、1983。

