

設問のタイプの違いが読解中のストラテジー使用に与える影響 —中級日本語学習者を対象に—

How Question Type Influences Strategies Used by Intermediate Japanese Learners during Reading

山田 裕美子

要旨

第二言語で学習者が文章を読み設問に答えるという場合、この設問は読みの目的であり、一種のタスクと考えられる。文章を読む際に異なるタイプの設問を与えられた場合、学習者の読み方にはどのような影響が及ぶのか、中級日本語学習者に対して、読解過程にみられるストラテジーの使用傾向を、発話思考法を用いて調査した。その結果、ストラテジーの上位項目では「構築処理」が、下位項目では「解釈・説明」「情報の再構成」が設問タイプによって影響を受けることが確認された。読みの発達段階である学習者においても、異なる目的に応じて自らの読み方を変え、理解を作り上げようと試みていることが明らかになった。

キーワード：設問、読解過程、読解ストラテジー、発話思考法、中級日本語学習者

1. はじめに

普段の生活の中で文章を読む場合、我々は何らかの目的を持って読んでおり、その目的に応じてさまざまな読み方を行っている。日本語学習者の場合においても、母語で行っているさまざまな読み方を日本語での読解に応用していることは容易に想像できる。第二言語の学習段階における読解の場合、その目的はタスクとして設定される。読解授業において一番身近に使用されているタスクとして、設問があげられる。設問は、学習者が文章の内容を理解しているかを測るために用いられるが、授業の活動の中でも、教師が学習者に単語の意味や接続詞の指す内容や作者の意図をたずねるなどといった発問の形で用いられるものである。これまでの読解研究では、この設問が理解促進に有効であるという見解が示されているが、設問のある文章を読む際に学習者がその文章理解過程でどのような活動を行っているかについては明らかではない。また、タスクを扱った研究では、タスクの有無や異なるタスクによる文章理解の結果を比較し検討したものが多く、設問という同一タスクにおける設問の種類の違いによる過程的な理解について扱ったものはない。

本研究では設問を、学習者が文章を読んで理解する際に理解の穴を埋めるものとして捉え、異なるタイプの設問を与えられた場合に、読み手の文章理解にどのような影響を及ぶ

かについて検討することを目的とし、中級日本語学習者に対し発話思考法¹による調査を行った。調査では、設問を先に読むことを前提とし、設問のタイプの違いにより、読み手の読解過程の活動にはどのような違いや特徴があらわれるのか、ストラテジー使用の傾向という点に着目して検討する。

2. 先行研究

第一言語の読解研究からは、経験豊富な読み手はどんな目的で読むかに応じて、文章中の異なる情報に注意を向け、異なる情報処理に従事することが明らかになっている（堀場2002）。例えば、Narvaez et al. (1999) は、大学生を対象に物語文、説明文を発話思考法によって読ませ、読解中の推論活動について調べているが、その際、学習読みと娯楽読みの2つの目的で比較したところ、学習読みの方が、再読、背景知識の欠如の認識、テキストの内容について評価するという推論活動が多くみられ、読みの目的が読解中の行動に影響すると結論づけている。

設問について言及した研究には、設問が文章理解を促進するという佐藤（2001）や、読み手にグローバルな自問を促す「グローバルな設問²」を与えることが読み手の理解を促進するという舘岡（2001）があり、これらは設問が文章理解を促進するという点で見解が一致している。設問の種類に焦点をあて、その種類の違いが文章理解にどう影響を与えているか調べたものに古本（2007）があるが、質問の種類、読解前の質問の有無はいずれも読解を促進する要因にはならないと結論づけている。しかし、古本の実験は読解後の自由再生テストの結果を比較しているものであり、質問の種類が「読解中の活動」にどう影響しているのかについては明らかではない。

また、山田（2016）では設問のタイプの違いによる理解の影響を筆記再生データによって分析している。その結果、筆記再生量は設問タイプの影響は受けないものの、何を理解したかという理解の内容（再生内容）は設問で問われている部分に偏っており、設問タイプの違いによる影響がみられた。設問に問われている部分が理解した内容として記憶に残るということは、読みの理解過程において設問に答えるというタスク（目的）に応じて読み手が柔軟に読み方を変えていると予想される。そこで、本研究では異なる設問のタイプという条件のもと、読み手の文章理解過程の活動であるストラテジー使用にどのような影響が及ぶのか、発話思考法を用いた調査により分析・考察していくことにする。

¹ 文章を読む際に、読み手の頭に浮かんだことを全て声に出して語らせることで、読みの過程を分析する方法

² 優れた読み手は、読解中に未知語などの語レベルの疑問（ローカルな自問）よりも、文脈での意味や、読み手の背景知識など広範囲での情報統合を必要とする疑問（グローバルな自問）をしていることから、グローバルな設問が読解促進につながるとしている。

3. 調査の概要

3.1 調査対象者

都内の民間日本語学校に在籍する留学生 13 名、国立大学に在籍する大学院研究生、交換留学生、日本語・日本文化研修留学生（日研生）、学部生 7 名の計 20 名（男性 6 名、女性 14 名）であった。日本語レベルは、大学院研究生が中級前半（旧日本語能力試験 3 級合格程度）、日本語学校生と交換留学生、日研生、学部生が中級後半（同 2 級合格程度）であった。被調査者の出身国および人数の内訳は、韓国 10 名、中国 2 名、台湾 2 名、オーストラリア、フランス、ロシア、ポーランド、ブラジル、キューバが各 1 名であった。

3.2 材料文

本調査では、新書からの説明文を 2 種類使用した。「子どもはピカソ」（以下「子どもの絵」）と、「禁煙のはずのトイレに灰皿があるのは、なぜ？」（以下「トイレの灰皿」）をそれぞれ学習者のレベルに合わせて一部修正し、材料文とした（稿末の参考資料 1 を参照）。選定にあたっては、被調査者の日本語レベルを考慮し、日本語能力試験旧 2 級読解問題の長文問題と同じ程度の長さの文章であること、被調査者が文章内容についての背景知識を持っていないと思われるもの、興味を持って読めるような内容であること、の 3 点を基準として選んだ。「子どもの絵」は 854 字・22 文、「トイレの灰皿」は 908 字・22 文からなる。文章中の漢字は、初級レベル以外のものには全てひらがなでルビをふった。これは、本調査では漢字を読む能力を問題としてないこと、また、漢字の読み方に意識が向くことで読解中の発話思考に支障が出ることを防ぐためである。文章以外に、タイトル、絵、語彙リストなどは載せなかった。調査実施時には、A3 サイズの用紙を見開き 2 ページとし、左側に設問、右側に文章を印刷して使用した。

3.3 設問のタイプの設定と被調査者の割り当て

テキストを読んで理解するということは、個々の文の意味が分かっているだけでは成り立たず、文と文との関係を意識し、それらの意味を結びつけ、テキスト全体の意味として統合する必要がある。統合する文間の情報が狭い範囲のものであれば、文章の理解は局所的な構築となるが、統合の範囲が広がれば、その理解は全体的なものとなる。仮に読み手が設問を手がかりに理解を深めているなら、設問によってテキストの情報をどのように結びつけ、理解を構築するかということにも影響が及ぶと考えられる。そこで、今回の調査で用いる設問は、解答する際にテキスト中のどの情報とどの情報を結合して意味をまとめ上げるかという点に注目し、そのまとまりの範囲を比較的狭い範囲から広い範囲へと段階的に 3 つの種類のを設定した。

設問は、(A) 局所的な理解で解ける「狭範囲照応問題」、(B) 段落を超えた意味の理解で解ける「広範囲照応問題」、そして (C) 文章全体の意味を統合しなければ解けない「記

憶照応問題」の3タイプである。具体的には、(A)の狭範囲照応問題は、下線部が指す意味を問うような類のもので、文章の前後を参照すれば解答できる問題である。(B)の広範囲照応問題は(A)と同様に下線部の意味を問う問題形式であるが、答えは下線部から離れた箇所であり、段落を超えた意味の理解ができないと解答できない。(C)の記憶照応問題は、文章全体の内容について「～について合っているもの／合っていないものはどれか」といったもので、文章を最後まで読み終わった後の全体の理解を照らし合わさなければ解けない問題である。また、解答形式は多肢選択式とした。これは、選択肢が文章を理解する際のヒントになる可能性があると考えたためである。

以上の3種類の設問に被調査者20名を割り振った。それぞれ「子どもの絵」「トイレの灰皿」に6～7名ずつ割り当て、Aタイプ群、Bタイプ群、Cタイプ群とした(表1)。設問は、Aタイプでは4問、Bタイプでは3問、Cタイプでは2問を設定した。

表1：被調査対象者の各群への割り当て

ID	所属	子どもの絵	トイレの灰皿	ID	所属	子どもの絵	トイレの灰皿
1	日本語学校生	A	C	11	日本語学校生	B	A
2	大学院研究生	A	B	12	大学院研究生	B	C
3	大学学部生	A	C	13	学部交換留学生	B	A
4	日本語学校生	A	B	14	学部日研究生	B	C
5	日本語学校生	A	C	15	日本語学校生	C	B
6	日本語学校生	A	B	16	日本語学校生	C	A
7	大学院研究生	A	B	17	日本語学校生	C	B
8	日本語学校生	B	C	18	日本語学校生	C	B
9	日本語学校生	B	A	19	大学院研究生	C	A
10	日本語学校生	B	C	20	学部交換留学生	C	A

3.4 手続き

調査は個々に調査者と対面式で行った。まず調査開始に先立ち、調査の概括的な説明を行った後で、短いテキスト文を用いて発話思考法の練習を行った。被調査者には、テキスト文を音読しながら頭の中で考えていることを逐次報告するよう指示した。被調査者が思考発話を十分行えると判断した時点で練習を終え、調査を開始した。手順は、①設問を黙読する、②設問を音読しながら思考発話をする、③テキスト文を読みながら思考発話し、設問に答える、④もう一つのテキスト文を読む(①～③の手順)、⑤フォローアップインタビューという順番で行った。本調査は、被調査者が設問を先に読み、その内容を十分頭に入れていることを前提とするため、手順の①②の設問部分は、黙読、音読しながらの思考発話の計2回行うこととした。手順③の設問への解答は、テキスト文を読んでいる最中に設問に答える、または、テキスト文を読み終わってから設問に答える、のいずれでもよいとし、思考発話をする際の被調査者の言語は、日本語、母語のどちらでもよいとした。実

際にはほとんどの被調査者は日本語で発話し、表現できない場合だけ母語で発話を行っていた。手順②～⑤の被調査者の発話音声は、すべて IC レコーダーで録音した。被調査者一人あたりの所要時間は、読解中が約 30 分×2 種類のテキストで 1 時間程度、説明やフォローアップインタビューを含め、一人約 1 時間半から 2 時間程度であった。被調査者一人につき、2 種類のテキストに、異なるタイプの設問 2 種類を割り当て、調査を行ったが、テキストの種類と設問の組み合わせ及び実施の順序は、偏りが生じないようにカウンターバランスをとった (表 1 を参照)。

4. 分析方法

4.1 分析対象

読解過程での発話部分は、本文の前の設問部分を読みながらの思考発話部分、設問解答部分を含む本文読解過程の思考発話部分、フォローアップインタビューを全て文字化し、このうち、テキスト文を 1 回目に音読している部分を除いたものを分析対象とした。

4.2 ストラテジーの認定

4.1 の発話プロトコルデータを「文章を理解する上での機能」という観点から分割、分類し、読解ストラテジーとして認定した。ストラテジーの分類にあたっては、菊池 (2004, 2006)³、Kamhi-Stein (2003)⁴を参考にし、新たな分類項目を追加した。その結果、被調査者が使用するストラテジーは全部で 20 項目となった。それらは、①解釈・説明、②置き換え、③語義の推測、④文法の確認、⑤漢字の読み、⑥先行文脈とのつながり、⑦情報の再構成、⑧内容の精緻化、⑨世界知識、⑩予測、⑪内容に関する疑問、⑫感想・意見、⑬テキスト構造の確認、⑭モニター、⑮保留、⑯設問への意識、⑰設問への解答、⑱再読、⑲読み戻り、⑳読み飛ばしであった (稿末資料 2 を参照)。

さらに、この 20 のストラテジーを 3 つの上位カテゴリに分けてまとめた。上位カテゴリの分類は、Kintsch (1988) のテキスト理解のモデル「構築—統合モデル (construction-integration model)」を参考にし、「構築処理ストラテジー」「統合処理ストラテジー」とし、これに理解過程で読みをコントロールする「読解制御ストラテジー」を加えて、3 つの上位項目とした。ストラテジー①～⑤は、テキスト文の表層的な理解のための「構築処

³ 菊池 (2004) では、ボトムアップストラテジー (形態素・音素分析、単語分析、文の統語・意味分析) と、トップダウンストラテジー (推論、一般知識使用、テキスト構造、モニター) の上位 2 項目 7 ストラテジー、同 (2006) では、再読、内容説明、再構成、訂正、精緻化、推測、保留、モニターの 8 つを取り上げている。

⁴ Kamhi-Stein (2003) では、テキストベース (パラフレーズ、辞書使用、文脈使用、テキスト構造の確認、再読、重要情報の確認、重要情報の要約)、ハイレベル (情報の統合、推論、テキスト内容に関する疑問、予測、感想)、理解モニター (問題点の認識、問題解決の試み) の上位 3 項目 14 ストラテジーを設けている。

理ストラテジー」に、⑥～⑬は、テキスト文を読み手の知識や文脈の中に結び付けて理解する「統合処理ストラテジー」に、⑭～⑳は「読解制御ストラテジー」に含まれる。

プロトコルデータの下位分類には、筆者の他に2名（日本語教育の大学院を修了した日本語母語話者）が独立して行い、3名の不一致部分は筆者が調整し再度評定した。

5. 上位ストラテジーの使用傾向

5.1 分析結果

読解ストラテジーを文章理解の処理過程によって大きく3つに分けた「構築処理」「統合処理」「読解制御」ストラテジーの上位カテゴリの使用が、設問のタイプによって、どう影響を受けているかをみていく。

発話プロトコルから抽出したストラテジーを20項目に分類し、これらを3つの上位カテゴリごとにまとめ、それぞれの出現数を記したものが表2である。

表2：ストラテジーの上位カテゴリごとの出現数（ ）内は平均値

	Aタイプ群 (N=13)	Bタイプ群 (N=14)	Cタイプ群 (N=13)
構築処理	169 (13.00)	301 (22.36)	276 (21.23)
統合処理	145 (11.31)	163 (12.43)	218 (16.31)
読解制御	421 (32.15)	338 (24.14)	319 (23.69)
計	735 (56.54)	802 (57.29)	813 (62.54)

出現ストラテジー総数の平均値は、Aタイプ群(56.54)、Bタイプ群(57.29)、Cタイプ群(62.54)であった。大きな差ではないものの、ストラテジーの総出現数はCタイプ群の出現数が一番高く、Bタイプ群、Aタイプ群の順に減少している。

表2に示した上位カテゴリのデータに対し、SPSS (Ver.23) を用いて設問タイプを要因とする分散分析を行い、「構築処理」「統合処理」「読解制御」のストラテジー使用が、設問タイプの違いによる影響を受けているかを調べた。その結果、どのストラテジーでも5%水準で有意差はみられなかったが、「構築処理」にのみ有意傾向($p=.094$)が認められた。しかし、Tukey SHD法による多重比較では、いずれの群間の差も有意ではなかった。

5.2 考察

設問タイプの違いによる読解中の上位ストラテジー使用の影響については、「構築処理」ストラテジーに影響が及ぶ傾向にあるものの、個々の群間には差はみられなかった。また、「統合処理」「読解制御」いずれも設問タイプの違いによる影響はみられなかった。

統計的な有意差は認められなかったが、「構築処理」ストラテジーでは、Aタイプ群での出現数が最も低く、B・Cタイプ群で高く出現していた。Aタイプ群が低かった理由は、Aタイプの設問が指示詞の指す内容を問うなど局所的な理解で解ける問題であったため、そ

れほどこのストラテジーを活性化せずに、必要最低限の処理で理解していたと考えられる。また、B・Cタイプ群で「構築処理」ストラテジーが多く用いられていたのは、B・Cタイプのような、広範囲でのまとまった意味を作り上げないと解答できないような設問を与えられた場合、読み手は高次の理解を求められるため「統合処理」を行わなければならない、その前段階として「構築処理」ストラテジーを活性化させる必要があったと考えられる。

「統合処理」と「読解制御」で設問タイプの違いによる影響がみられなかった理由として、まず「統合処理」では、読み手がテキストベースの構築に注意が向けられ過ぎていたため、高次処理である「統合処理」を効果的に働かせる余裕がなかったことが考えられる。これはA・B・Cタイプ群のいずれの場合においても「構築処理」の出現数の方が「統合処理」より高くなっており、読み手が「構築処理」に頼りながら読みを進めていることから分かる。また、「読解制御」は、自分の読みの理解を確認する「モニター」や、分からない箇所をそのままにする「保留」、理解に躓いた際にその箇所を複数回読む「再読」などが下位カテゴリに含まれるが、これらは読みに躓いた時に起きるストラテジーであるため、設問に関係なくどの群でも平均してあらわれ、上位カテゴリ全体での影響をみた場合、設問タイプの違いが影響しなかったと考えられる。

以上が、読解ストラテジーの上位カテゴリにおける、設問タイプの違いによる影響である。次に、それぞれの下位カテゴリでは、具体的にどのようなストラテジーが読解過程で影響を受けているのか、下位分類にみられる個々のストラテジーについて分析する。

6. 下位ストラテジーの使用傾向

6.1 分析結果

下位ストラテジーの20項目の出現数および平均値を表3に示す。

上位カテゴリ同様、設問タイプを要因とする分散分析を行った結果、「解釈・説明」「情報の再構成」に5%水準で有意差がみられた（解釈・説明 $F(2, 37) = 4.050, p < .05$ 、情報の再構成 $F(2, 37) = 3.693, p < .05$ ）。Tukey SHD法による多重比較では、「解釈・説明」がAタイプ群<Bタイプ群、Aタイプ群<Cタイプ群、「情報の再構成」がAタイプ群<Cタイプ群であった。

表3：下位ストラテジーの出現数 () 内は平均値

上位カテゴリ	ストラテジー	Aタイプ群 (N=13)	Bタイプ群 (N=14)	Cタイプ群 (N=13)
構築処理	①解釈・説明	81 (6.23)	201 (14.36)	178 (13.69)
	②置き換え	35 (2.69)	66 (4.71)	40 (3.08)
	③語義の推測	26 (2.00)	31 (2.21)	28 (2.15)
	④文法の確認	13 (1.00)	11 (0.79)	26 (2.00)
	⑤漢字の読み	14 (1.08)	4 (0.29)	4 (0.31)
統合処理	⑥先行文脈とのつながり	27 (2.08)	54 (3.86)	38 (2.92)
	⑦情報の再構成	9 (0.69)	24 (1.71)	25 (1.92)
	⑧内容の精緻化	31 (2.38)	39 (2.79)	48 (3.69)
	⑨世界知識	34 (2.62)	25 (1.79)	34 (2.62)
	⑩予測	1 (0.08)	1 (0.07)	4 (0.31)
	⑪内容に関する疑問	9 (0.69)	6 (0.43)	15 (1.15)
	⑫感想・意見	30 (2.31)	22 (1.57)	45 (3.46)
	⑬テキスト構造	6 (0.46)	3 (0.21)	3 (0.23)
	読解制御	⑭モニター	49 (3.77)	43 (3.07)
⑮保留		39 (3.00)	53 (3.79)	20 (1.54)
⑯設問への意識		35 (2.69)	21 (1.50)	21 (1.62)
⑰設問への解答		88 (6.77)	85 (6.07)	79 (6.08)
⑱再読		172 (12.23)	124 (8.86)	139 (10.69)
⑲読み飛ばし		27 (2.08)	3 (0.21)	2 (0.15)
⑳読み戻り		8 (0.62)	9 (0.64)	2 (0.15)
計		735 (56.54)	802 (57.29)	813 (62.54)

6.2 考察

下位ストラテジーでは、設問タイプの違いにより「解釈・説明」と「情報の再構成」のストラテジー使用が影響を受けることが明らかになった。

6.2.1 解釈・説明

「解釈・説明」ストラテジーは、Aタイプ群よりもB・Cタイプ群に高くあらわれるストラテジーであった。つまり、段落を超えた文章全体の意味を問うような設問に答えるという課題を設定された場合、読み手の「解釈・説明」ストラテジーが活性化される。「解釈・説明」ストラテジーは、読んでいる節や文の内容を自己の解釈で別の表現を用いて説明するストラテジーである。文の意味を説明するためには、当然単語や文法の意味を理解していなければならない。すなわち、「解釈・説明」は、他の「構築処理」ストラテジーである「語義を推測する」「文法を確認する」などの文章理解におけるボトムアップ的な処理を経た後のテキストベースを形成する最終的な処理段階であり、次の「統合処理」の段階へと移る一歩手前の段階にあるといえる。例えばBタイプ群での発話では、テキスト文「機

内のトイレでは絶対にタバコを吸わないでください」といわれているのに、なぜか飛行機のトイレには灰皿がある」という部分を読んだ後に「タバコを吸わないでくださいって書いているのに、まだ飛行機のトイレには灰皿が残っているけど、…」と自分が解釈した内容を説明している。この「テキスト文を読む」→「解釈・説明」というパターンは、A～C群に共通してみられるのだが、このBタイプ群の読み手はその後に、「この理由は何か、その内容と思います」と発話し、筆者がその理由は何なのかを問うている意味だと「情報を再構成」している。さらに発話は、「機内の中でタバコを吸うことを禁止しているのに、どうしてまだ灰皿が残っているのか、なんか、おかしいんじゃないか、(筆者は) その考えじゃないかと思います。」と続き、「内容を精緻化」している。つまり、「テキスト文を読む」→「解釈・説明」というパターンを理解の軸として、そこから「再構成」や「精緻化」などの「統合処理」ストラテジーを展開させているのである。この例からもわかるように、B・Cタイプの設問の場合、広範囲での意味の構築、すなわち「統合処理」を行う準備として「解釈・説明」ストラテジーを多く使用していると考えられる。一方、Aタイプのような局所的な理解で解答できる問題を与えられた場合、段落間やテキスト全体の情報を結びつける必要がなくなるため、このストラテジーを働かせていなかったのだといえる。

読み手はB・Cタイプのように大きな意味のまとまりで理解を促すような設問を与えられることで、「解釈・説明」ストラテジーを活性化させ、そこでの理解を基にテキスト全体の意味を構築しようと試みていることが明らかになった。Aタイプのような設問の場合、読み手は局所的な理解に留まってしまい、全体的な理解を抑制してしまう恐れがある。

6.2.2 情報の再構成

「情報の再構成」ストラテジーは、Aタイプ群よりもCタイプ群に高くあらわれていたストラテジーであった。「情報の再構成」は、「Aの前にB」という文から「Bの後でA」のように、本文の論の進め方とは異なる方法で再構成し、理解を確認するストラテジーである。Cタイプ群の発話には、以下のようなものがみられた。

テキスト文『トイレの灰皿』で、飛行機の中は禁煙なのにトイレには灰皿があるという内容の後に「…航空会社は乗客に対して「絶対の信頼」をおいていないのだ」という文を読み、「…絶対信頼、信頼したら、灰皿はなかった」という発話や、『子どもの絵』で、「写実的な絵を描く前に、イメージーションが爆発する時期があるのだ。」を読み、「イメージーションを使って、絵を描く、絵を描いたあと、写実的な絵を描くことになります。」などの発話から、テキスト文とは違った論の進め方で読んだ情報を再構成していることがわかる。

情報を再構成するためには、当該文の文意を理解していることが前提となり、再構成することにより、理解がさらに強化される。Cタイプの設問のように、文章の局所的な理解ではなく、広範囲の理解が求められる場合、理解した情報を記憶し、それらを統合しながら読み進めていかなければならない。多くの情報を記憶するために、情報を再構成して結

束性を強化することが必要であったため、Aタイプ群よりもCタイプ群で「情報の再構成」が多く使用されていたものと思われる。

6.2.1でも触れたが、読み手は「解釈・説明」で得た理解をもとに、「情報の精緻化」や「内容の再構成」などの高次処理へ移行する。今回統計的には「内容の再構成」以外に有意な差がみられなかったが、それは中級レベルの日本語学習者が低次処理に頼る側面が大きいため高次処理のストラテジーが上手く機能しなかったためであろう。

しかしながら、文章の全体的な意味をつかませるようなタイプの設問を与えることが、読み手の高次処理を促す可能性があることから、教師としては局所的な質問よりもこのような設問を授業の中で発問として積極的に与えていく必要があると考える。

7. まとめ

本研究では、設問タイプの違いが中級日本語学習者の読解中のストラテジーの使用に与える影響について検討した。結果は以下のようにまとめられる。

- ①上位ストラテジーでは、テキストベースを形成する「構築処理」が影響を受け、局所的な理解を求めるAタイプ（狭範囲照応問題）では相対的に少なくなる。
- ②下位ストラテジーでは、「構築処理」ストラテジー内の「解釈・説明」と、「統合処理」ストラテジー内の「情報の再構成」が影響を受け、これらは、大きな意味のまとまりでの理解を促すB・Cタイプ（広範囲照応問題・記憶照応問題）で活性化される。

読解の高次処理を促すためには、B・Cタイプのようなテキストの広い範囲で意味を統合させるような設問を与えることが有効であることが分かった。

読み手はB・Cタイプの設問に解答するために、「解釈・説明」ストラテジーを多く用いていた。先述のように、このストラテジーは高次の読解処理である「統合処理」を行うための前段階にあると考えられるため、読みの発達段階にある中級日本語学習者にとって、このストラテジーをうまく活用できるか否かが、理解の到達への鍵となるのではないかと考える。「解釈・説明」ストラテジーによって表層的な理解に成功すれば、それが高次処理による理解へとつながる。中級日本語学習者は、言語能力などの要因から低次処理に頼る側面もあるが、読解中のオンラインでの理解（過程的な理解）において読解ストラテジーを変え、高次処理を行おうとする過程自体は非常に意味のあることだと考える。

中級レベルの学習者には、まずはこの「解釈・説明」ストラテジーを意識させること、教師としては、局所的な設問に限らず、全体的な理解を促すような設問（または発問）を与えていくことが読解促進への手がかりになると思われる。

参考文献

- 菊池民子 (2004) 「日本語学習者の読解における「読みのスタイル」の多様性 - 使用ストラテジーの観点から -」『言語文化と日本語教育』 27、pp.144-156、お茶の水女子大学日本語文化学会
- (2006) 「よい読み手の読解過程に見られる特徴—ストラテジー連鎖の視点から—」『言語文化と日本語教育』 31、pp.1-10、お茶の水女子大学日本語文化学会
- 佐藤礼子 (2001) 「日本語の文章理解過程における問いの役割—英語を第一言語とする日本語学習者を対象として—」『教育学研究紀要』 47 第 2 部、pp.358-362、中国四国研究学会
- 館岡洋子 (2001) 「読解過程における自問自答と問題解決方略」『日本語教育』 111、pp.66-75
- 古本裕美 (2007) 「読解前の質問の種類と読解時間が日本語学習者の文章理解に及ぼす影響」『2007 年度日本語教育学会春季大会予稿集』 pp.265-266、日本語教育学会
- 堀場裕紀江 (2002) 「第 2 言語としての日本語リーディング研究の展望」『第二言語としての日本語の習得研究』 5 号、pp.108-127、第二言語習得研究会
- 山田裕美子 (2016) 「設問のタイプが文章理解に与える影響 - 筆記再生データにみる結果的理解を中心に -」『一橋日本語教育研究』 4 号、pp.87-96、一橋日本語教育研究会
- Kamhi-Stein, L.D. (2003). Reading in Two Languages: How Attitudes Toward Home Language and Beliefs About Reading Affect the Behaviors of “Underprepared” L2 College Readers. *TESOL Quarterly*, 37, 1, pp.35-71
- Kintsch, W. (1988). The Role of Knowledge in Discourse Comprehension Construction-Integration Model. *Psychological Review*, 95, pp.163-182.
- Narvaez, D., Broek, P., & Ruiz, A.B. (1999). The Influence of Reading Purpose on Inference Generation and Comprehension in Reading. *Journal of Educational Psychology*. 91-3, pp.488-496

材料文出典

- エラワン・ウイパー (2005) 『ジャンボ旅客機 99 の謎』 pp.203-205 二見文庫
- 山口真美 (2007) 『正面を向いた鳥の絵が描けますか?』 pp.61-63 講談社+α新書

参考資料1：問題文と設問A～C ※解答の選択肢は省略

子どもの絵

子どもの頃に描いた絵を、覚えているだろうか。子どもの描く絵は、まるでピカソの絵のようである。3歳くらいの子どもの描く人の絵は、人体の形をまったく無視したもので、頭から手と足が出ていて、胸やお腹の部分がない。

子ども向けの漫画のようなこの不思議な人の絵は、日本の子どもたちが漫画をまねして描いているわけではない。実はこのような絵には「①頭足画」という名前がついている。世界の国の子どもたちが皆この年齢に描く絵のスタイルなのだ。

なぜ、世界中の子どもたちが皆こんな不思議な人物画を描くのか、はっきりわかっていない。しかし①'子どもがこのような絵を描く理由には、物事をよく見て理解するという「認識能力」の発達が関係していると考えられている。

つまり、ふつうの人物画を描く前に、このような「頭足画」を描く時期があり、それは絵を描く能力の発達だけではなく、認識能力の発達も表すものなのである。「絵を描く能力」と、「世界を認識する能力」は深く関わっているのである。

大人の目からすると変な絵だが、「もっと②きちんとした絵を描いて」とこのような絵を描くことを禁止して、②'むりに写実的な人物画を描くように言うてはいけない。絵は、写実的に描くことがいいわけではないのだ。(後略)

設問A (狭範囲照応問題)

- (1) 下線部①「頭足画」とは何か。 (2) 下線部②「きちんとした絵」とはどんな絵か。
- (3) 下線部③「イマジネーションが爆発する時期」とはここではいつ頃か。
- (4) 下線部④「クリエイティブな絵」とはどんな絵か。

設問B (広範囲照応問題)

- (1) 下線①'「子どもがこのような絵を描く理由」と関係して、どんなことが分かるか。
- (2) 下線②'「むりに写実的な人物画を描くように言うてはいけない」のはなぜか。
- (3) 下線③「卵を半透明にして中に鳥の子どもを描いたりするような絵」を描くのはなぜか。

設問C (記憶照応問題)

- (1) 「頭足画」の説明として合っていないものはどれか。
- (2) 本文の内容と合っているものはどれか。(※答え「子どもの絵には外界を認識する能力の発達があらわれている」)

トイレの灰皿

「機内のトイレでは絶対にタバコを吸わないでください」といわれているのに、なぜか飛行機のトイレには灰皿がある。乗客が吸えない規則があるなら、灰皿はないほうが良いと思う。しかし、航空会社は乗客に対して「絶対の信頼」をおいていないのだ。

以前、客室座席の一部に喫煙してもよい座席があった。そこでの喫煙だけは許されていたが、①その時代でも、他の座席や通路、さらにトイレも絶対禁止だった。しかし、喫煙席の乗客の中に、うっかりタバコを持ったままトイレに入ってしまう人がいた。持ち込んだタバコの処分に困り、トイレのなかにも捨てられたら大変である。

そこで、②そうしたケースにタバコを捨てる場所として、灰皿がとりつけられていたわけだ。いまだにトイレに灰皿があるのは、①その名残である。

だから、これを読んでいる皆さんは、機内のトイレで灰皿を見つけても、「ここで喫煙してもいいですよ」という意味に、誤解しないでほしい。

トイレのなかには紙などの可燃物が多いため、③火災が起りやすい。機内はいつも乾燥状態なので、一度火がついたら、短時間で大火事に発展するおそれがあるのだ。実際、機内の火災事故で最も多い出火場所はエンジンでもブレーキでもなく、トイレなのである。(後略)

設問A (狭範囲照応問題)

- (1) 下線部①「その時代」とはいつのことか。 (2) 下線部②「そうしたケース」とは何か。
- (3) 飛行機で③「火災が起りやすい」場所はどこか。
- (4) 下線部④「トイレ内には煙探知機が設置され」て、その後どうなったか。

設問B (広範囲照応問題)

- (1) 下線部①'「その名残」とは何か。
- (2) 下線部②「機内全面絶対禁煙」となってからも、トイレから灰皿がなくなるのはなぜか。
- (3) 下線部③「いたちごっこ」とはここではどういう意味か。

設問C (記憶照応問題)

- (1) 「機内全面絶対禁煙」になる前の機内での喫煙について合っているものはどれか。
- (2) タバコをめぐる航空会社と喫煙者の現状として合わないものはどれか。(※答え「トイレでタバコを吸う乗客が減っている」)

参考資料 2 : 読解ストラテジーの詳細

【構築処理ストラテジー】: テキストの表層的な理解を形成する

- ① 解釈・説明: 自分が理解した節や文の内容を別の表現を用いて説明する。
例) 本文: 『絵を描く能力』と『世界を認識する能力』は深く関わっているのである。
→ 絵を描くことと、世界を理解するという事柄の間に、関係が強いでしょう
- ② 置き換え: 単語の意味を他のことばに機械的に変換する。母語などの他の言語に翻訳しているものもこれに含む。 例) 通路って座席じゃなくて道、機内の道
- ③ 語義の推測: 未知語について、その意味を推測する。
例) 「はんとうめい」の意味は、分かりませんが、「半分」の「はん」で、「明るい」の「あかるい」。
たぶん、aah、たぶん、半分だけのあいてある卵を描くと
- ④ 文法の確認: 機能語の意味を考える。また、主語や動詞などを探して文の構造を確認したり、活用を考えたりする。
例) この「なのだ」は「理由」、「理由がある」という意味です。
- ⑤ 漢字の読み: 漢字の読み方を考える。 例) 描くほう、ほう、んー、え、読めないんです。

【統合処理ストラテジー】: 全体表象を形成する

- ⑥ 先行文脈とのつながり: 今読んでいる内容に対し、既に読んだ内容と結びつけながら考える。指示語が表す内容を考えたりするのもこれに含む。
例) こうした表現って、前の文章に書いている、うーん、写実的な絵じゃなくて、なんか、クリエイティブな絵、
- ⑦ 情報の再構成: 「Aの前にB」という文から「Bの後でA」のように、本文の論の進め方とは異なる方法で再構成し、理解を確認する。
例) 本文: 「写実的な絵を描く前に、イメージーションが爆発する時期があるのだ。」
→ 最初の時期は、頭足画の時期で、あとで人物画、ふつうの人物画 この普通の人物画、つまり、写実的な絵 こと
- ⑧ 内容の精緻化: 読んでいる内容に何らかの情報を加え、さらに詳しくする。
例) 本文: 「3歳ぐらいの子どもが描く人の絵は、(中略) 頭から手と足が出ていて、胸やお腹の部分がない」 → 子どもの心の中に、人の形は、頭と手と足しか、です。
- ⑨ 世界知識: 読んでいる内容に対し、連想される世界知識を結びつけて考える。
例) 自分のことが、考えますが、実は私が、なにか絵をかく能力が低いですね。やはり、世界を認識する能力が、弱いかなあ。
- ⑩ 予測: 今読んでいる内容から、このあとにどんな内容がくるかを考える。
例) 本文: 「それは絵を描く能力の発達だけでなく」から、次にくる文の内容を推測
→ 絵を描く能力、その能力だけじゃなくて、なんか認識と関係があるんだろう、
- ⑪ 内容に関する疑問: 読んでいる内容に対して、「どうしてそうなのか」などの疑問を述べる。
例) 世界を認識する能力と、絵を描く能力の関係は、大人もそうかな。
- ⑫ 感想、意見: 読んでいる内容に対して感想や意見を述べる。
例) それで私も今読みながらちょっとびっくりしました。
- ⑬ テキスト構造の確認: テキストの論の展開や重要情報についてコメントする。
例) うん、まあ、また、あのう、文章の大切なトピックに戻りましたね。

【読解制御ストラテジー】: 読みをコントロールする

- ⑭ モニター: 自分の読みの方略について述べたり、自分の読みの理解を確認する。
例) じゃ、まあまあ、分かったと思いましたが、ちょっともう1回、説明を読んでみましょう。
- ⑮ 保留: 分からない部分をそのままにして、結論を出さない。
例) 写す、写すの意味はよく分からないですね。
- ⑯ 設問への意識: 本文読解中に設問を意識し、コメントする。
例) 不思議な人の絵、さっき不思議、不思議って言葉が(設問の選択肢に)出てきたから、チェック。はっきり読む。
- ⑰ 設問への解答: 設問の選択肢を選んだり、どうしてその答えなのか理由を述べたりする。
例) えーっと、4 が合ってると思う。外界を えーっと ここに書いてあるんですね。どのように世界を見て理解しているのか(注: 本文最後の段落) 認識とか能力とか
- ⑱ 再読: 本文を始めに音読する以外に、今読んでいる文を複数回読み返す。
- ⑲ 読み戻り: 今読んでいる文よりも前に戻って読み直す。
- ⑳ 読み飛ばし: 本文を部分的に読まずに飛ばす。

(やまだ ゆみこ 言語社会研究科博士後期課程)