

学位請求論文審査報告要旨

2019年7月10日

申請者 山田裕美子

論文題目 設問のタイプの相違が日本語学習者の文章理解に及ぼす影響

論文審査委員 石黒 圭
西谷 まり
鈴木 美加

1. 本論文の内容と構成

論文というジャンルが典型的に表しているように、文章は大小さまざまな問いとその答えからできており、読み手は、書き手によって立てられた問いを自らに問い、その問いが解決されていく過程を追体験する。また、文章理解において、書き手がかならずしも意図していない問いを、読み手が自らの問題意識に基づいて立て、それを自らの力で解決することもある。さらに、教師や出題者といった第三者が新たな問いを立て、それを問うこととおして読み手の読む力を養成したり判断したりする材料とすることもあろう。

第三者の立てる問いを設問と呼ぶことにすると、設問の存在によって読み手の読み方が変わることがある。文章理解の目的が、書かれている内容を読み取ることから、書かれている内容にたいする設問に答えることになるからである。優れた設問であれば、読み手の理解を促進し、書き手の伝えたいメッセージを深く読み取らせるかもしれないが、枝葉末節な設問であれば、読み手の理解を阻害し、書き手の伝えたいメッセージを置き去りにしてしまうおそれがある。

しかし、設問そのものを研究対象として据え、設問が読み手、とくに日本語学習者の理解にどのような影響を及ぼすのかについての実証的な研究は、これまであまりなかったのが現状である。本論文は、1文を中心とした部分的な理解を問う局所的な設問、文間・段落間の関係の理解を問う中間的な設問、文章全体の理解を問う大局的な設問に分け、そうした設問の違いが日本語学習者の文章理解にどのような影響を与えるのか、文章の過程的な理解、および文章の結果的な理解の両面から仔細に検討したものである。

本論文は、全8章からなる。その構成は以下の通りである。

目次

第1章 はじめに

- 1.1 背景と本研究の意義
- 1.2 本論文の構成
- 1.3 「設問」という用語について

- 第2章 先行研究と本論文の位置づけ
 - 2.1 文章理解を補助する方法
 - 2.2 設問研究における論点
 - 2.3 本論文における設問研究の考え方
- 第3章 調査の概要
 - 3.1 調査の対象
 - 3.2 調査環境
 - 3.3 調査方法と手順
 - 3.4 分析準備
- 第4章 設問が理解の記憶と表象に与える影響
 - 4.1 本章の目的と分析対象
 - 4.2 結果的理解の分析観点
 - 4.3 結果的理解の測定方法
 - 4.4 分析結果と考察
 - 4.5 第4章のまとめ
- 第5章 設問が与える結果的理解の正確さ
 - 5.1 本章の目的
 - 5.2 評価に対する分析観点
 - 5.3 評価の方法
 - 5.4 評価結果と考察
 - 5.5 第5章のまとめ
- 第6章 文章理解のストラテジー使用からみる過程的な理解
 - 6.1 本章の目的
 - 6.2 分析の対象とするデータ
 - 6.3 読解ストラテジーの認定
 - 6.4 上位ストラテジーの使用に与える影響
 - 6.5 下位ストラテジーの使用に与える影響
 - 6.6 第6章のまとめ
- 第7章 設問タイプと読み手の要因—読解高評価者と低評価者の比較から—
 - 7.1 本章の目的
 - 7.2 上位者・下位者の認定
 - 7.3 読解上位者と下位者の読みの全体的な特徴
 - 7.4 読解下位者の読みの過程
 - 7.5 読解上位者の読みの過程
 - 7.6 第7章のまとめ
- 第8章 本研究の結論と今後の課題

8.1 本研究で得られた結論

8.2 教育への示唆

8.3 残された課題

本論文のもとになった既発表論文一覧

参考文献一覧

参考資料

2. 本論文の概要

本論文は、文章につけられた設問のタイプの相違によって、中級日本語学習者が文章の読み方がどのように変わるのかを、過程的な理解と結果的な理解という二つの側面から明らかにした論文である。これによって、どのようなタイプの設問が、日本語学習者の文章理解のどのような面を促進するのかを明らかにし、日本語教育の読解指導に貢献することを目指している。

以下、本論文のこうした背景を踏まえ、各章の概要を順に紹介する。

第1章「はじめに」では、文章を読むさいの手がかりとなる設問について、設問が問う情報統合の範囲と設問内容の明示性という2点に基づく設問のタイプに焦点を当て、異なるタイプの設問によって中級日本語学習者の理解にどのような影響が見られるかについて、読解中の処理過程と読解過程終了後の理解結果の2側面から明らかにすることを目指した研究であることが宣言される。

第2章「先行研究と本論文の位置づけ」では、設問に関わるものを中心とした文章理解研究が整理され、そのうえで本論文の位置づけが示される。

設問が読み手の理解の促進に効果を持つことは、従来の研究でもすでに明らかにされている。たとえば、設問が持つ役割は、文章を読むさいに何に注意して読んだらいいかという選択的注意を活性化させる働きがあることや、理解できているか否かについて設問を読むことで再考させるモニタリングの機能があることなどである。しかしながら、先行研究ではどのような設問が理解の促進になるのかという設問のタイプについて具体的に検証したものは、とりわけ日本語教育の分野ではごくわずかしかないと指摘される。

とくに、異なる種類の設問の効果について検証した従来の研究の多くは、設問の種類を文章中の事実情報を問うもの、文章中には答えが明示されていない推論を要するものという2種類の比較から検討するものであり、推論質問のほうが効果があるとする立場や、設問の種類の違いは理解に影響しないとする立場など、一貫した結論は得られていない。また、それらの研究は、読解後の理解確認質問の結果や筆記再生したデータの分析による検証であり、種類の異なる設問を与えられたさいに学習者が読解過程のなかでどのような処理を行うのかは明らかにされていない。さらに、扱われている設問の種類も、事実質問か推論質問かという二極化されたものであり、設問解答の際に求められる情報統合の範囲といった点は加味されていない。

こうしたなか、本論文では、情報統合の範囲、設問内容の明示性という二つの観点からA～Cタイプという三つの設問が設定されている。Aタイプの「狭範囲照応問題」は、局所的な理解で解けるもので、下線部が指す意味を問う問題である。答えは下線付近に明示されており、文章の前後を参照すれば解答できるものである。Bタイプの「広範囲照応問題」は、Aタイプ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ず、選択肢は本文中の表現を言い換えてあるものである。Cタイプの「記憶照応問題」は、「～について合っているもの／合っていないものはどれか」といったテキスト全体の意味を統合しなければ解けない問題であり、選択肢は本文の一部を短くまとめたものである。これらの三つのタイプの設問の文章理解にたいする影響を探るといふ本論文の方針が提示されている。

第3章「調査の概要」では、本論文の具体的な研究方法が示される。研究の対象者は東京都内の日本語学校に在籍する中級レベルの日本語学校生、および大学・大学院に在籍する留学生計20名であり、その一人一人にたいし、異なるタイプの設問がついた2種類の説明文を割り当て、設問を先に読んだあとに発話思考法による読解、設問にたいする解答、母語による筆記再生課題、インタビューという手順で調査は行われている。学習者の発話思考法の発話はすべて文字起こしされ、プロトコルデータが作成されたあと、発話の機能から3類20種のストラテジーに分類されている。学習者の筆記再生データはアイデア・ユニットに分割したものが分析データとされている。プロトコルデータは、読解中の過程的な処理を分析する対象として、筆記データは、読解終了後の結果的な理解を分析する対象として使用されている。

第4章と第5章では、読解終了後の結果的な理解について、設問の影響がどのように及ぶかが検証されている。

第4章「設問が理解の記憶と表象に与える影響」では、筆記再生データを分析した結果が示される。分析の結果、どの設問タイプにおいても同程度の量が再生されていたことから、設問タイプの違いによって学習者の理解の量的側面は影響を受けない。しかしながら、何を理解していたかという理解の質的側面は、設問で問われている内容に偏っており、情報の統合に関わる設問タイプの違いよりも内容に影響されていたことが明らかにされている。それは、設問を先に読むことにより、何に注意して読めばよいかが明確となり、問われていた内容を中心に理解が進んだ結果であると考察されている。一方、設問で問われていた内容に限らず、文章の要点となる情報は、設問タイプが異なっても共通して理解にあらわれているものもあり、文章の重要情報は、文章の設問というものの影響を受けず、理解が進む側面があることも示されている。

第5章「設問が与える結果的理解の正確さ」では、文章が正しく理解できているかどうかについて、筆記再生データに対する日本語教育経験者3名による評価の結果が示される。評価基準は「要点」「背景」「整合性」の3つの観点から測定されている。理解の評価が高かった学習者が解答した文章の設問には、要点に関する情報を問う質問が含まれて

おり、よく読めていた読み手は、要点の理解を軸に詳細部分を整理し、正しい理解が進んでいること、また、要点を問う問題に加え、話の流れを把握するような設問も理解の整理に有効であることが明らかにされている。一方、要点に関わる情報が設問で問われていない場合、要点以外の情報として問われていたインパクトのある情報が記憶に残り、それに引きずられることで文章の要旨から外れた理解を引き起こすこと、さらに、理解が進まなかった読み手には、要点よりも文章中のエピソードなど、詳細部分に理解が偏ることが示唆されている。そのため、読解不振の読み手には、要点を中心とした内容を問う設問を与えることが理解への足がかりになることが提案されている。

第6章と第7章では、設問タイプの違いにより読解中の処理過程にどのような特徴があらわれるかが検証されている。

第6章「文章理解のストラテジー使用からみる過程的な理解」では、発話データから抽出された読解ストラテジーを量的に分析した結果から得られた特徴が示される。学習者が読解中に使用するストラテジーの使用傾向は、設問のタイプの違いに影響されている。上位カテゴリのストラテジーではテキストベースを作る処理が影響を受けており、局所的な理解を求める設問（Aタイプ）を与えられた場合では、他の広範囲の理解を求める設問

（B・Cタイプ）を与えられた場合と比べ、テキストベースの処理が相対的に活性化されていなかった。一方、下位カテゴリのストラテジーでは、自分の理解をテキストベースで表明するストラテジー（解釈・説明）と、既に読んだ情報を統合し再構成するストラテジー（情報の再構成）が影響を受けており、「解釈・説明」ストラテジーはAタイプよりもB・Cタイプで活性化する一方、「情報の再構成」ストラテジーはAタイプよりもCタイプで活性化したとされている。段落を超えるような理解や、文章全体の広範囲の理解を求める設問を与えられた際にこの2つのストラテジーが機能することが示されている。読解過程の中で表明された理解はその理解が進んでいることを示しており、上述の結果から考えると、B・Cタイプの設問が与えられることでテキストベースでの理解を軸とした高次の理解処理に発展し、理解した情報を再構成することで文章のマクロ構造理解へとつなげさせる効果を持つ可能性が示唆されている。

第7章「設問タイプと読み手の要因—読解高評価者と低評価者の比較から—」では、第5章で用いた評価の得点結果にもとづき、学習者を上位、中上位、中下位、下位に分け、上位者と下位者の読解中のストラテジー使用の特徴を量的に調べたのち、それぞれの読みの過程を質的に分析した結果が示される。ストラテジー使用の特徴として、上位者は下位者に比べ、高次のストラテジーを使用していることが明らかにされている。具体的には、前に読んだ情報を現在読んでいる情報に結びつけながら読む、内容について疑問を持ちながら読むことが特徴として示されている。上位者は、高次のストラテジーを使用し、文章中の情報を統合しながら読むことで、文章全体の意味を形成しており、内容に疑問を持ちながら読むことから、文章に能動的に向かい合い、理解を深めていることが示唆される。一方、下位者は上位者に比べ、設問で問われている内容を意識しながら読む特徴があるこ

とが明らかにされている。これは、設問に関わる箇所には意識が向くが、それ以外は理解に向き合おうとしておらず、設問を意識しすぎるあまり、設問によって読み方や理解が左右されることが示唆される。

また、第7章では、上位・下位3名ずつの読みの過程を質的に分析した結果も示される。その結果、上位者は設問タイプによる理解に影響を受けにくく、Aタイプのような局所的な設問であっても、それに解答するだけでは促されない理解を補う形で、自らの読み方を変え調整ができてきている様子がうかがえ、上位者は設問の要因よりも、背景知識や言語力といった読み手の要因が理解に影響していたが、多様なストラテジーを用いて解決ができていた様子が観察されていた。一方、下位者の場合は過剰に設問を意識しながら文章を読んでおり、与えられる設問によって理解が左右されることが明らかにされ、局所的な理解を問うAタイプの設問では、読み手の理解も局所的になり、また設問の答えに関わる箇所を中心に読むことにより読み飛ばしが起きる一方、Cタイプのように広範囲の理解を問う設問では、文章全体の意味を構築しようと高次処理ストラテジーが働くものの、理解のポイントとなる箇所を把握できなくなっており、いずれも理解が阻害されていた。ただし、段落間の情報を統合させるようなBタイプの設問において、文意の理解を述べる「解釈・説明」ストラテジーが活性化されており、これに「先行文脈のつながり」や「内容の精緻化」などの高次処理ストラテジーが結びつくことによって記憶が強化され理解が深まっており、その結果、成績が高くなる様子が観察されたという。これらの結果から、読解がうまくいかない学習者には、段落間の情報を結びつけるような設問を与えることが、理解促進への橋渡しになることが示唆されている。

第8章「本研究の結論と今後の課題」では、それまでの議論を踏まえ、段落を越えた情報を統合させるような設問は、学習者の理解を促進させ、かつ要点や話の筋を追うような設問は適切な理解に導く効果を持つという結論と、今後の課題が示される。

3. 本論文の成果と問題点

本論文は、異なるタイプの設問によって中級日本語学習者の理解にどのような影響が見られるかについて、読解中の処理過程と読解過程終了後の理解結果の2側面から実証的に明らかにした精緻な論文である。その成果は、大きくは次の3点にまとめられる。

第一は、設問というものの教育的な捉え方である。設問は、試験で使われることからわかるように、何をどこまで正確に読み取れたのかという評価の基準として使われることが一般的である。しかし、本論文では、設問を学習者の文章理解を促進する支援の道具として明確に位置づけている。その結果、本論文の内容が、読解授業における教師の発問、さらにはピア・リーディングにおける学習者どうしの発問など、日本語教育の教室活動の支援に直結することが期待できる実践的なものになっている。

第二は、設問で問う内容のより適切な設定である。従来の研究では、テキストに書かれている内容を文字どおり問うか、書かれていない内容を推論して読み取るかという二極化

された設問が中心であった。しかし、本論文では、それにくわえて、設問が問うているテキストの内容と範囲を問題にしており、それによって設問が、局所的理解と大局的理解のそれぞれに及ぼす影響を明らかにすることに成功し、従来の文章理解の設問研究をさらに進める内容となっている。

第三は、論証の精度の向上である。従来の研究では、設問が文章理解を促進するのか否かについて結論が揺れることが多く、一定の結論を得ることが難しかった。その背景には文章理解を測定するさいの方法論上の問題があった。しかし、本論文では、文章理解の測定法として、過程的な理解を見る発話思考法と、結果的な理解を見る筆記再生法の2種を併用している点に独創性がある。前者の発話思考法においては、学習者のすべての発話をアイデア・ユニットに分割し、それらに Kintsch の文章理解モデルから示唆を得た3類20種のストラテジーのラベルを張り、網羅的な分類を施している。一方、後者の筆記再生法においては、日本語教師経験者3名による評価を組み合わせた方法を用いている。また、そのいずれも、統計的な手法を用いて明らかにしている点で信頼性の高い分析結果となっており、その点でも、従来の研究と一線を画している。

こうした点で、本論文は、設問と文章理解の関係をめぐる従来の研究を大きく進展させており、日本語教育の読解教育の今後の実践に多くの示唆を与えることが期待される。

一方、こうした優れた点を備えた本論文にも、問題点が存在する。

第一は、調査対象者の多様性の検討である。本論文は文章理解の一般化を指向しており、この種の研究で一人一人の個性まで明らかにすることは現実的ではないが、文章理解は個人差が大きい営みであり、母語・母文化、所属、日本語のレベルによる量的な違いを明確にし、それを分析結果に反映できていれば、議論に説得力が増したように思われる。

第二は、無設問群の検討である。本論文は、設問のタイプ別の比較に主眼を置いて分析を行っていたが、その前段階として設問の有無による違いがあると思われる。無設問群の読み方にたいする分析があれば、分析自体にさらなる厚みが生まれていたと思われる。

第三は、現代的な意義の検討である。近年の ICT 機器の発展により、日本語学習者の文章理解は翻訳アプリを使うなど、一昔前とは様変わりしている。本論文は昔ながらの日本語教室での読解学習を前提としており、それ自体は現在でも一定の意義はあるが、こうした ICT 機器活用の時代における設問の役割を問うことの意義が明らかにされていることも、研究の今後の発展を考えるうえで重要であったと思われる。

しかし、これらの問題点は、本論文の達成した高い学術的成果を損なうものではない。また、こうした問題点については、著者にも十分な自覚が見られ、今後の研究のなかでの解決が俟たれるところである。

4. 結論

以上より、本論文が学位論文に値する優れた研究であることを認め、著者に一橋大学博士（学術）の学位を授与することが適当であると考えられる。

最終審査結果の要旨

論文審査委員 石黒 圭
西谷 まり
鈴木 美加

2019年6月3日、学位請求論文提出者、山田裕美子氏の論文「設問のタイプの相違が日本語学習者の文章理解に及ぼす影響」に関する疑問点について逐一説明を求め、あわせて関連分野についても説明を求めたのに対し、山田裕美子氏はいずれも十分かつ適切な説明を与えた。

よって、山田裕美子氏が学位を授与されるに必要な研究業績および学力を有すると認定し、最終試験において合格と判定した。