

読解ストラテジー・トレーニング・プログラムの評価

- 学習者の自己評価と教授者の観察を中心に -

池上 摩希子

1. はじめに
2. 読解ストラテジー・トレーニング
 - 2 - 1. ストラテジーとストラテジー・トレーニング
 - 2 - 2. 読解と読解ストラテジー
 - 2 - 3. 認知ストラテジーとメタ認知ストラテジー
3. トレーニング・プログラムの概要
 - 3 - 1. センターの環境と学習者の特性
 - 3 - 2. プログラム作成のプロセス
 - 3 - 3. トレーニングの理論的背景
 - 3 - 4. プログラムの実際
4. 学習者の自己評価と教授者の観察
 - 4 - 1. 学習者の自己評価
 - 4 - 2. 教授者の観察
 - 4 - 3. 学習者の個人差
5. まとめと今後の課題

1. はじめに

言語教育における読解指導の役割として、特に日本語教育においては、伝統的に新出語彙・表現を覚えさせることや文型・構文に習熟させることがあげられてきた。読解能力自体を養成するような試みは、現状では主に中級から上級の学習者に対して行われており¹⁾、初級段階はそうしたレベルに移行するための準備段階とされているようである²⁾。初級から中級の前半の段階で行われる読解指導では読むという言語活動は手段であり、主目的は語彙や文型の練習であって、読解能力自体を養成する練習はそれほどなされていない。

確かに、読みの準備段階として語彙や文型を練習することの意義は小さくはない。しかし、そこで行われる読みは一語一句の意味を確認しながら成されるいわゆる「逐語読み」だということに注意したい。逐語読みが基本的に必要な読み方であるのは言うまでもないが、半面、

学習者が実生活の中で要求される読みに際して役立たない

学習者が第一言語において既有的読解技能を利用することができない

といった問題を伴うことが指摘されており³⁾、これは日本語を第二言語として学ぶ学習者にとっても、必要な読解能力を身に付ける上で問題となる。第二言語教育の初期の段階では、実生活ベースの到達目標が設定されるが、この問題はこの目標達成を阻むものとなる。加えて、対象とする学習者が成人であり既に母語の言語知識を有しているとき、このような状況であれば、効率のよい学習は望めない。たとえ学習者のレベルが逐語読みの段階に至っていなくとも、逐語読みだけを読解指導の目標としないで他の読解技能の習得も視野に入れる必要があるのではないだろうか。

中国帰国者定着促進センター（以下、センター）では帰国直後の中国帰国者とその同伴家族を対象に、初期集中の適応指導を行っている。センターのように初期の指導が短期である場合には特に、初級レベルの文法・文型を学習し終えるまで目的・課題を持った読解に移行できないとすると、読解指導に移行する前にコースが終了してしまうが、文法文型を積み上げつつ、同時平行で読解に対する姿勢⁴⁾と技能の指導も考えられるのではないだろうか。読解は読み手が一方的に文字から情報を得る活動ではない。読み手と文字情報との、また、文字情報を媒介とした読み手と書き手とのコミュニケーション活動である。センターでは、「コミュニケーションに対する自信と意欲」を理念的教育目標にかかげて指導を進めている。読解指導に対してもこの目標を具体的に反映させられると考え、コミュニケーション的な読解活動を通して、学習者が「読めた」という自信を持ち、「もっと読みたい」という意欲を持てるよう意図してプログラムを作成し実施した。本稿では、まず、読解ストラテジー・トレーニングについて概観した後、プログラムの実践例を紹介する。プログラムは 理解度テスト 意識調査 自己評価と観察 の3つの方法で評価したが、今回は⁵⁾、このうち、の自己評価や観察によって、数値には表れにくい学習者の個人差に注目した結果を報告する。最後に、プログラム評価からのフィードバック内容を今後の課題として報告する。

2．読解ストラテジー・トレーニング

2－1．ストラテジーとストラテジー・トレーニング

私たちが文字で書かれたものを目にし、その刺激からそこに表されている意味を受け取るとき、私たちは「読解」という活動を行っている。そして、母語を読む場合と外国語を読む場合では、私たちの頭の中で起きている作用は同じではない。日本語学習者の場合は、外国語である日本語で書かれたものを目にしたとき、不足している言語知識を補おうとして様々なストラテジー⁶⁾を巡らし、「読解」を進めていると思われる。こうした活動は、一般にプロダクトとしてアウトプットを伴うわけではないうえに、そのプロセスも完全には解明されていない。従って、教授者側からすれば、読解活動がなされているとき、学習者がどのような困難に直面しているのかを把握するのは非常に難しい。学習者の頭の中で進行している「読解」について、教授者としてより明確に捉えるために、学習者の用いるストラテジーについて考えてみる。

第二言語習得にはいくつかの代表的な理論やモデルがある。そのうちのひとつ、認知理論では、言語習得を認知的な技能の習得と捉えて、学習者がいかにして言語知識を蓄積するか、また、いかにして運用にいたるまでの手続きを内在化し自動化するかに興味がある⁷⁾。学習者に内在する要因に焦点をあて、それらが習得のプロセスにどのような影響を及ぼしているかを探っていこうとする研究に伴い、ストラテジーの分析がすすんだ。ストラテジーの定義や分類は未だ一定しておらず、ストラテジー研究はさらなる調査研究が期待されている領域であり、また、解明されるべき課題も少なくない領域である。現段階では、ストラテジーの分類やシステムに関する議論よりも、ストラテジーをどのように教えるかといったことが課題となっている。ストラテジーには意識的に行われているものと無意識的に行われているものがあり、無意識的なものを教えることができるのかといった疑問や、学習者がストラテジーを教わることに必ずしも積極的な態度を示さないといった報告⁸⁾もある。ストラテジーそのものを教えることができるかという疑問に対しては、例えば、オックスフォード(1994)は、性格やスタイルといった学習者に個別の要因は変えることができないが、ストラテジーを使用する能力はトレーニングによって向上させることができるといった立場をとっている。他にも、ストラテジーをトレーニングした効果を報告し、指導への援

用を促す研究⁹⁾がある。本稿でも、広範なストラテジーのうち、読解活動に関わるストラテジーに焦点を当て、トレーニングの有効性と可能性を探って行きたいと考える。

先行の研究から、ストラテジー研究における現段階での課題として共通にあげられるものをまとめると以下になる。

調査方法が未だ確立されていない...方法論そのものの検討も必要だが、どのような場面でどのような方法が妥当であるかの検討が不足している。

ストラテジーとそれ以外の学習者要因との関連が明らかにされていない...ストラテジーは学習者要因のひとつであるという立場に立つと、他の要因との関連は見逃せない。

教授・学習過程に生かすための具体的な提言が少ない...提言はなされてはいても、現実の教室活動や教材までは未だ距離を残している。

こうした課題はストラテジー・トレーニングを扱うにあたって、常に意識していかなければならない。

2 - 2 . 読解と読解ストラテジー

読解に関する先行研究は、言語教育の領域では特に英語教育、E S L 教育に豊富に見られる。天満(1989)では、読解とは「文字で書かれたテキストを読むことを通して、書き手の意図する意味内容を理解すること」(P8)とされている。確かに、日常生活においても、新聞から情報を得る、注意書きから薬の飲み方を知る、好きな作家の小説を堪能する、会議の前にレポートに目を通す等々、どれをとっても「読む」ことであり、そこにはそれぞれに書き手、テキスト、読み手が存在する。様々な「読解」の側面を次のように整理してみた。

1)読みのレベルから

書かれている文字を理解し、文字面どおりに意味を理解するレベル

書き手の意見や考えを理解し、また、自分で整理するレベル

書かれていることを通して書かれていないことを推論し、また、含意を捉えるレベル

テキストを鑑賞し、評価、批評するレベル

2)読みのプロセスから

ボトムアップ型

書かれた文字を追いながら「文字→単語→文→句→文→段落」と解読してい

くプロセス／主に局所的な（local）ストラテジーによる
トップダウン型

読み手が自らの予測と言語情報（語彙、統語、意味の三領域）を照合して意味を創造していくプロセス／主に全体的な（global）ストラテジーによる
相互作用型

ボトムアップ型の処理とトップダウン型の処理の相互作用によるプロセス

3) 読みのスキルから

スキミング（skimming；文全体を斜めに読む）

スキニング（scanning；情報の所在を確認する）

文脈から類推して読む

未知の語をとばして読む

不明な箇所があっても、そのまま読む

既存の背景知識を活用して読む

テキストの構造を認識して読む

各レベルで起きている読解という活動を見ると、読み手は読むテキストと読む目的に合った読みを進めるために、様々な方略を働かせて書き手の意図を理解しようとしていることが理解できよう。この方略が読解ストラテジーである。読み手はテキストを媒介に書き手と相互作用を行っているのであるが、この相互作用のプロセスにおいて、読み手はどのようにしてストラテジーを用いているのか、また、ストラテジーと読みの理解にはこういった関連があるのだろうか。

Block(1986)は、発話思考法¹⁰⁾を用いて学習者が文章を読解している間の行動を観察し、読み手がsuccessfulであるかunsuccessfulであるかは使用する読解ストラテジーのタイプと関連があると結論づけた。しかしながら、読解ストラテジーと理解度の関係はこうした研究によって明かにされた以上に複雑なものであり、Anderson(1990)は、同じストラテジーを使用していてもsuccessfulな読み手とun-successfulな読み手が現れることを指摘した。この研究によると、高い理解度を示した読み手は低い理解度しか示さなかった読み手よりも、ストラテジーの使用が多様であり、その頻度も高かった。Andersonは、良い読み手とはどんなストラテジーを使用すればよいかを知っているだけではなく、そのストラテジーをどのように有効に使うか、またそのストラテジーと別のストラテジーをどのように共用すればよいかを知らなければならないとしている。どのような読み手がどのような状況で読みを進めるとどのようなストラテジーが発動されるのか、曖

味な点は残されているが、理解度と読解ストラテジーの関連が重要であることに変わりはなく、より多くの実証的研究が待たれている。

日本語教育の分野でも読解ストラテジーに焦点を当てた実証的研究が見られる。例えば、谷口(1991)は、初級終了程度の理科系大学生を対象に、グループワークによって思考過程を出し合う読解指導の方法と効果を報告している。既有知識を活用しながら読む目的で設計された教材を使用し、教授者が適切に導いていけば、日本語の知識が限られているにもかかわらず、学習者は実に多様なストラテジーを用いて読解活動を進めていくことがわかる。加納(1991)は、科学技術を専攻する大学生を対象に、文レベルと段落レベルで使用される予測・推測ストラテジー¹¹⁾を利用した読解授業の実践報告を行っている。この研究は、接続詞を手がかりにして予測を進める読み方の指導法の具体例として興味深く、また、読み手が自己の読解行動をモニターする力の必要性も示唆されている。こうした研究以外にも、日本語教育の現場では、読解の能力そのものを伸ばすための読解指導が進められているものと思われる。しかしながら、そうした指導が有効かどうかの検証作業はまだ緒に付いたばかりであり、指導方法や教材といった、より具体的な成果にまとめあげるためには、実践を重ね不明な点を解明していく必要がある。

2 - 3 . 認知ストラテジーとメタ認知ストラテジー

読解ストラテジーに関して、第二言語の読解能力と読解に関するメタ認知との関連が重要である、としたのがCarrell(1991)である。同氏は先行研究に対して、被験者数が少ないこと、発話思考法が方法の難しさで被験者を限定してしまうこと、さらに、ストラテジーの使われ方は調査されていても、読み手がストラテジーをどのように認知しているかは調査されていないと指摘し、第二言語の読解能力と読解に関するメタ認知¹²⁾との関連を読解指導に生かしていく必要があるという。

ストラテジーを認知、メタ認知という観点で見てみよう。オックスフォード(1994)の提案したストラテジー・システムによると、認知ストラテジーは直接ストラテジーの下位に、メタ認知ストラテジーは間接ストラテジーの下位に分類されている。同氏によれば、直接ストラテジーは目標言語に直接関わるストラテジ

ーで、その中で認知ストラテジーは学習者が目標言語を理解し産出するのに用いられる。間接ストラテジーは言語学習を間接的に支えるストラテジーで、その中でメタ認知ストラテジーは学習者が自らの認知作用をコントロールし、学習過程を調整するのに用いられる、とされている。この定義を参考に、読解ストラテジーを認知、メタ認知という枠組みで分類したのが表1である。

[表 1] 読解に關与する認知、メタ認知ストラテジー

認知	メタ認知
直接 / 目標言語に直接關わる	間接 / 言語学習を間接的に支える
学習者が外国語を理解し産出するのに用いる	学習者が自らの認知作用をコントロールし、学習過程を調節するのに用いる
ストラテジー	ストラテジー
A. 繰り返し → 目的を変えて何度も読む B. 意図を素早くつかむ scanning、skimming C. 資料を利用して理解する → 辞書など媒体の使用 D. 母語に翻訳する → decoding E. 母語と対照させて分析する F. 母語からの転移を利用する G. 自然な状況で練習する → レアリアの使用 H. 言語的な手段で推測する → 言語知識からの類推・予測 I. 非言語的な手段で推測する → 背景的知識からの類推・予測	J. 学習の概念や材料を既知のものと結びつける → 先行オーガナイザーの活用 K. 必要な課題や項目に注目する → 冗長な部分を読みとばす L. よくわからないことがあっても拘泥しすぎない → 不明な部分を読みとばす M. 言語学習について知る N. 目標を設定する O. タスクを明確化し、自分で設定する → 目標を持って読む P. 実践の機会を求める → 機会の必要性を意識する Q. 自分の活動や学習をモニターする R. 自分の活動や学習を評価する。 S. 肯定的評価をして自信をつける

オックスフォードのストラテジー・システムでは、HとIは保障ストラテジーに、Sは情意ストラテジーに分類されている。

ストラテジーのグループ同士が相互依存的な関係にあることは、ストラテジー・システムを提案したオックスフォードも述べている。認知、メタ認知のストラテジーで言えば、認知ストラテジーを働かせるためにメタ認知ストラテジーを働かせるといった具合に、双方は共に機能するものである。ここでは分けて記述してあるが、実際には、学習者が何らかの活動を行っているとき、両者は共に起こっていると思われる。ここでは、活動や課題によってどちらのストラテジーが強調されるかの違いによって、分類するグループを決定している。

読解においてメタ認知が重要であるとの指摘はされていても、メタ認知ストラテジーをトレーニングしその効果を報告した研究は、第二言語の分野ではまだ多くはない。Carrell他(1989)では、E S Lの成人学生26名を処遇群と対象群に分け、処遇群にのみストラテジートレーニングを実施し、両群の事前と事後の読解力テストの得点差を見ることで処遇の効果を検証している。その結果、メタ認知ストラテジーのトレーニングによって第二言語の読解力が高まること、測定の方法によってはトレーニングの種類によって効果が異なるという結果がでること、トレーニングの効果は学習者の学習スタイルの違いと関連があることが確認された。この研究を含む一連の第二言語読解に関する研究成果から、同氏は「(学習者の読解能力を高めるためには)学習者のストラテジーをトレーニングするだけでなく、ストラテジーそのものに対する学習者の理解、つまり、ストラテジーにはどんな種類があってどのように重要かということも指導の対象にする必要がある」(Carrell(1991); pp.174-175)と結論づけている。

以上、読解ストラテジー・トレーニングについて先行研究を中心に概観した。次章ではトレーニングをプログラムに組み込んで試みた実践例を紹介する。

3．トレーニング・プログラムの概要

3 - 1．センターの学習環境と学習者の特性

センターの日本語日本事情コースの研修期間は4ヶ月で、学習対象者は、年齢だけを取り上げて6歳の児童から60歳を過ぎた者までおり、日本語の既習度は言うに及ばず中国での生活経験も定着後の進路に関する希望も、実に様々である。4ヶ月のコースは週5日(50分×5コマ)で、クラス単位(1クラス概ね4、5人～12、3人)で運営される。実際の授業は複数の講師が時間毎に受け持つ体制を取っているが、クラスのカリキュラムはクラス担任が学習者の特性を考慮し週毎に作成している。

学習者の特性というとき、学習者グループとして捉えられる特性と学習者要因として捉えられる特性があげられる。学習者グループとしての中国帰国者は、永住目的で来日し、実生活の中で長期に渡って「第2の母語」として日本語を習得していく存在である。こうした学習者グループは初期の指導の後に必ずしも公的学習の機会を得られるとは限らず、実生活の中で非公式の学習によって日本語を

含めた社会文化的コミュニケーション能力を高めていかなければならない場合が多い。従って、初期の指導においても、現実の場面に即したサバイバル訓練にのみ指導目標を置くのではなく、長期的な視野を以て指導目標を設定していかなければならない。帰国者のように生涯学習が必要な第二言語学習者には、自律的に学習を進めていく能力が自ずと重要になってくるのである。

中国帰国者を学習者要因といった観点から見ると、前述のように、年齢、学習適性、学習目的、学習動機などにおいて多様性を示している。同時に、母語や母文化がほぼ中国語中国文化で統一されていることもあげられる。指導上は、要因の多様性からはコースや指導方法の多様性が求められるが、母語や母文化の単一性は利点として指導方法や教材に生かし得る。また、センターの学習者は約8割が日本語が未習の状態で来日し、研修を開始する。2割ほどを占める既習者も中級といえるレベルに達している者はごく少数と言ってもよく、ほとんどが初級レベルの学習者である。以上のような環境と学習者の特性を前提にプログラムを設計していく。

3 - 2 . プログラム作成のプロセス

明確な目的意識をもって計画・構成されたひとまとまりの活動群をプログラムという。センターの理念的教育目標は、多様な学習者すべてに対して、「日本で生活に自信と意欲をもって臨むこと、それに必要な基礎知識と基礎技能を身に付けること」である。この理念的目標を達成すべく、目標領域により、同時に、学習者の特性により、目標を具体化し達成目標としていく(理念的目標の構造化)。これらの目標は、あるプログラムが実施された結果として達成されるレベルのものでなければならない。また、コース全体の中でそのプログラムにどのような位置づけを持たせるか調整をすることと、プログラムを設計・実施・評価することは相互に関連を持たせる必要がある。ひとつのプログラムはこうしたプロセスの中で、まさに実現形となり実践に移されるのである。

カリキュラム開発のプロセスではプログラム設計は、「状況分析→目標設定→プログラム設計」という位置づけにある。状況分析から目標設計までに行う事柄を簡潔に記すと次のようになる¹³⁾。

状況分析

物理的条件を知る...コースの期間、使用可能な学習リソース、教授者の数等の条件を知る

学習者に関するデータを得る...ビリーフやストラテジーを含む学習者要因について知る

目標設定

達成目標の設定...状況分析に基づいて、何ができるようになることを目標とするかを設定する

学習目標の設定... を達成するために何を実施するかを決定する

状況分析の は既に機関として規定されており、条件を変更することはできない。 はセンターがコース開始時に聴取するデータ（学習者の個人データ）が使用でき、それに読解に関する意識調査などをつけ加えた。目標設定については、学習者のタイプ別にセンター作成の目標構造表が既に出来ているので、それを適用した。対象とした学習者タイプ¹⁴⁾に対応する目標構造表から「読解」に関する部分だけを抽出して並べたものが[表2；次頁参照]である。これによって、目標設定の 達成目標を検討し、学習目標とすることができる。

[表2]を見ると、達成目標のレベルで目指されている読み方は学習者のタイプによって異なり、限定された言語知識で表された文の精読のみを目指すタイプと他に大意を取る読みも達成目標とするタイプがあることがわかる。

の学習目標については[表2]には表されていない。ここで加えておくと、限定された言語知識で表された文の精読を達成目標とする場合は、教材としてあるものを解読することがあげられる。大意を取る読みを達成目標とする場合は、「事実関係が明白で、身近なテーマの文」とテキストの種類が限定され、その上で「漢字の拾い読み、既習の言語知識からの類推、前後関係からの類推」といったスキルを使った読みが実施される。

[表 2 各学習者タイプの「読解」に関する目標一覧]

	学習者タイプ	小 目 標	達 成 目 標
大 人	日本語・ 未習 適性・ 低～中	〔日本語知識〕 (文字・発音 語彙・表現 日本語の基礎的な 知識を身に付ける	日本の文字の標真について知るとともに平仮名、片 仮名及び日常よく使われる漢字が読み書きできる 基本的な括弧や表現の意味を知り、その一部が使える 日本語の音声上の特赦に注意して発音できる 日本語の文法についての基礎的な知識を身に付ける レベルの文章が精読できる
	日本語・ 既習 適性・ 高	【日本語知識】 (文字・発音 語彙・表現) 日本語の基礎的な 知識を補足整理す る	日本の文字の概要について知るとともに平仮名、片 仮名及び日常よく使われる漢字が読み書きできる 基本的な語彙や表現の意味を知り、使える 日本語の音声上の特徴に注意して発音できる 日本語の文法についての基礎的な知識を補足整理す る レベルの文章が精読でき、読解ストラテジー を使って、事実関係が明確で、かつ身近なテーマの文 章の大意がとれる
青 年	日本語・ 未習 適性・ 低～中	〔日本語知識〕 (文字・発音 語彙・表現 日本語の基礎的な 知識を身に付ける	日本の文字の標要について知るとともに平仮名、片 仮名及び日常よく使われる漢字が読み書きできる 基本的な語彙や表現の意味を知り、その一部が使える 日本語の音声上の特徴に注意して発音できる 日本語の文法についての基礎的な知識を身に付ける レベルの文章が精読でき、新聞等の見出しから 文意が推測できる
	日本語・ 既習 適性・ 高	【日本語知識】 (文字・発音 語彙・表現) 日本語の基礎的な 知識を補足整理し、 深める	日本の文字の概要について知るとともに平仮名、片 仮名及び日常よく使われる漢字、ローマ字の読み書き ができる 基本的な語彙や表現の意味を知り、使える 日本語 の音声上の特徴に注意して発音できる 日本語の文 法についての基礎的な知識を補足整理する
		〔読解〕 まとまりのある文 章が読める	上記 レベルの文章が精読できる 読解ストラテジーを使って、事実関係が明確で、か つ身近なテーマの文章の大意がとれる

目標設定の次の段階であるプログラム設計は、以下の手順で行われる。ここで、「何をどういった順序で」指導するか、「どのような」教材が必要かが明らかになる。そして、このひとつ前のプロセスで行ってきたことを以て、それらを「何のために」「どのように」指導するかが加わり、具体的な教授活動が実現する。

プログラム設計

学習項目の設定……学習目標達成に必要な項目を抽出する

学習活動の設定……学習項目を実施するのに最適な順序・方法を決定する

実際には、プロセスの各段階でフィードバック、フィードフォワードが求められ、各段階は有機的に関連する。プログラム設計や指導の結果を達成目標へフィードバックし、必要とあれば目標自体を改訂することも可能となる。学習項目、学習活動についてはともにプログラムに具体的に表してある。

3 - 3 . トレーニングの理論的背景

前述の第二言語読解に関する研究の知見からは、学習者の読解に関して考える際に重要となる要因が2点、読み取れる。ひとつは第一言語の能力であり、もうひとつは第二言語に関する知識である。この2つの要因をめぐって、相反する仮説が提示され、論考が進められている。相互依存仮説(Linguistic Interdependence Hypothesis ;LIH)は、『第一言語と第二言語の能力は相互依存関係にあり、第一言語の様々な能力は第二言語の読解に影響する』というものであり、閾仮説(Linguistic Threshold Hypothesis ;LTH)は、『第二言語が一定以上の習熟度に達しないと、つまり閾を越えないと、第一言語からの転移はない』というものである。LIH に従えば、習熟度が十分でなくともストラテジーが発動され、第一言語からの転移がおこる。しかし、LTH に従えば、習熟度が一定のレベルに達していないと読みは効果的に進まないということになる。「読み」の問題か「ことば」の問題か、Bernhardt and Kamil(1995)には、LIH と LTH はどちらかが絶対的に正しいといった性格のものではなく、学習者の読解活動を考える際には統合させる必要があるものだとされている。ストラテジー・トレーニングを計画していくにあたっては、この示唆に従い、双方を統合した形を採用し「読み」も「ことば」

も問題とする方向で指導を進めた。即ち、主にメタ認知ストラテジーを活性化させることで「読み」の問題を、認知ストラテジーを活性化させることで「ことば」の問題を克服すべく、直接的明示的なトレーニングを採用した。

LTHに従うと、成人学習者はスキーマ¹⁵⁾を利用して第一言語から第二言語への転移が期待できる。常識的背景的知識を体系化したものがスキーマであり、学習者が成人で自己の経験に基づく知識を豊富に有している場合は、それらを有効に利用できるような配慮をし、スキーマ自体を活性化させる指導の実施が考えられる。同時に、不足している知識を補って、スキーマを作る配慮も必要になってくるのではないか。第二言語学習者の場合、文化的差異に基づく常識的背景的知識の補充が特に必要となろう。そして、こうした知識や情報の伝達は学習者の母語を用いて行うことが可能なのであるから、第二言語の習熟度とは関係なく行うことができる。

LTHに従うと、言語能力の閾レベルが問題になってくるが、この点は学習者の母語が中国語であることと、「読み」という言語活動に限定することで、閾レベルを越える言語能力の発動が期待できる。天満(1989; pp. 67-75.)には読解を困難にする4要因のひとつとして「学習者の言語知識の不足」、特に語彙量の不足と構文の複雑さがあげられている。注目しておきたい点は「文法の知識が多少不足していても、文中の単語それぞれの持つ意味から、十分推論を働かせることは可能で、それにより文全体の理解に至ることが多い」(p. 68)という記述である。センターの学習者はほとんどが中国語母語話者である。海保(1990)によると、中国語母語話者が日本語の漢字を認識する場合、パターン認識という意味での字形¹⁶⁾にはほぼ問題がなく、形と音の対応は、対応するものには正の転移が起こるが対応しないものについては母語の知識を棄却するという負荷がかかるという。また、文化庁(1978)には日中の漢字語彙は発音は異なっている、意味が同じものが多いことが述べられている。漢字を文字として認識する訓練は母語において既にできていることと意味が同じ漢字語彙は既有知識として利用できることがわかる。また、中国語母語話者の読解プロセスの研究には、重松・鴻巣(1993)、重松・鴻巣・福田(1994)がある。アイカメラを用いた実験の結果、中国語母語話者は漢字に注目する傾向が強く、内観調査においても漢字を追うことによってある程度日本語の意味を把握していることが分かった。また、漢字に頼って読むと、

ある程度は内容を理解できるが、大きなまとまりを補捉することに失敗する可能性も大きく、そのような読みを続けると文法的な整合性を持った文の再生を軽視しがちになるという。学習者の母語が中国語で特に文字を媒介とする読解活動の場合、以上のような正の転移と負の転移があり、負の転移は安易に共通性を強調して指導することは有効ではないことを示しているが、正の転移は指導に利用できるのではないかと考えられる。

以下、次項では、実際にどのようなストラテジー・トレーニングを行ったか、プログラムの実際を述べる。

3 - 4 . プログラムの実際

まず、コース全体の中で読解トレーニング・プログラムが占めている位置を[図 1] に示す。

[図 1 プログラム配置図]

センターの指導は日本での実生活に入っていく前段階の予備的な役割を担っており、そこで必要となる日本語と日本事情の学習項目を盛り込んだプログラムを開発している。よって、日本語指導のプログラムといっても言語構造のみに焦点を当てたものではない。そしてプログラム全体から見ると、読解プログラムは3つある中目標¹⁷⁾のうちのひとつの、さらに一部分を成していることが理解できよう。

[表3]は読解プログラムを他の言語項目関連のプログラムとの関連が明らかになるように示したものである。4ヶ月の初期から中期には文法項目の提示順に沿って言語項目が限定された文を読み、後期に至る頃にはまとまりのある文に対して目的・課題を持った読みをするようになっている。このプログラムはストラテジーだけを独立に取り出してトレーニングするものではなく、実際の活動を進めながら、ストラテジーへの意識化を強化し、ストラテジーを使用していくものを目指している。

以下、プログラムに取り入れた読解活動を簡単に説明するが、それぞれの呼称はここでの便宜上のものである。呼称に続けた記号は表2のストラテジーと対応させてあり、それぞれの活動が主にどういったストラテジーをトレーニングするのが目的であるかを表している。

[表 3 . 読解プログラム]

期	週	文 字	文 法	読解				自学自習
			文法項目	「スキップ読解」項目	・「タスク読解」項目	精読項目	「行動達成」読解	解説・その他
初期	1	平		(初 期 指 導、オリエンテーション 等)				
	2	仮						日本語と中国語の違い
	3	名 復 習	名詞文 ナ形容詞文	読解オリエンテーション + 名詞文 (含プレテスト) ● ナ形容詞文	+ 「私はだれ？」 (クラスメート) + 「どんな所？」 (出身地)		● 商品知識 「漂白剤; 使用上の注意」 (スキップ動機づけ)	・ 意識調査
	4		イ形容詞文	イ形容詞文 ● 否定 ● 接続	● 「どこでしょう」 (中国の気候)	「私の家族」	● 実習プラン読解	日漢辞典の 使い方
	5	片 仮 名	動詞文丁寧体 比較	● ます / ません ● ました / ませんでした ● AよりBの方が Bの方がAより	● 「どんな人ですか」 (日課) ● 「子どもの頃は」 (過去の習慣) ● 「中国クイズ」	「私の故郷」		漢字辞典の 使い方
中期	6	復 習 ↓	辞書形・ナイ形 タ形・ナカタ形	● ~、~ ない ● ~た、~ なかった	● 「宗教と戒律」 ● 「学生時代の夏休み」	「私の趣味」	● 回先破くスキップ。 応用)	● 新聞の構成
	7	日 中	テ形 授受	動作の前後関係 ● 授受 (動作の方向)	+ 「日記」 ● 「計算してみよう」	「中国での生活」		
	8	の		● 中間テストとフィードバック				学習コンサルテー ション
	9	漢						
	10	字 ↓	可能形	● 可能形簡体ピックアップ (● × 2)		「日本と中国の 食べ物」		
	11		受身形	● 受身形簡体ピックアップ (● × 2)	プレ・リーディング (● × 2) (例; 「基地と沖縄」 「平和都市広島」)			
	12		使役形	● 使役形簡体ピックアップ	プレ・リーディング (例; 新聞) ● コースリーディング	「中国の行事、 日本の行事」	求人広告 (スキップ応 用)	● 文体について
後	13		名詞修飾 順接と逆接	順接と逆接	プレ・リーディング (例; 新聞) ● コースリーディング			
船	14		自動詞他動詞			「教育」or 異文化関係 のもの	● 実習フ # 接辞	日漢辞典 接頭接尾語
	i5		伝聞と様態 敬語	修了テストとフィードバック (含むポストテスト)				意識調査
	16			(修	了、 退 所 準	備 等) 1		・ 自己 ・ ~ ~ ~ ~ ~
備考	16週週 1 按 と し。 は 休	1週と と16 ま実質 授業は ほとん とな 9週 中慣休 み。	この為に提示 Or後習する文 法項目。タイプ により、甘木 語でも可。口 覇練習後、スキ ップ。接辞へ。	扱い方 / 口頭練習 + スキップ で1コマ 「備時」として の方が他の項目に形 ■ が少ない。標れるま で、その後へ移行 がよい。	扱い方 / 左の と 同様 宿構 スキップだけでは「日 の運動知識別練習」 になってしまうので 必ず意味のある文を 接む。	「私のこと」シリ ー入 から入って 後期にはより中 身のあるものを 読む。(異文化 、一般常識・知 構関連など	「行動達成」の中 で統みが扱えるも の。フ。ランは計画 のこと。	コンサル丁・ソソソは 必要な時に馳 行。う。 ・ = 宿題でも 可。 必要に応じて 中国括を使用
活	動に	よって 接	練習される 群技能	・ SCI血n 叱 ・ 未知の語をとす	・ 文妖からの鎖推 ・ 未知の紹を接み とはす ・ Sk III略 ・ 背景知構の活用	・ decod IIIg	・ Scanning ・ Sk ■ I 叩 ・ 文脈からの類推 ・ 未知の括を接み とはす ・ 背景知構の活用	
		一 ■ 、		、 , ト1' サフ ● - ト9デタ ウシ	トップダウン		・ ボトムアップ ÷ トップダウン	主に メタ
	スト	フフ ： /	一分額		容忍 知 ~ く細	メ ■ タ払知)		容認知

1) 主に認知ストラテジーをトレーニングする活動

「スキップ読解」 / B, E, F, K

既習の文法項目をサイト・ボキャブラリー（語彙や文型表現のまとめ）として捉え、読みとっていく活動。speed recognition の要素も含まれる¹⁸⁾。必要に応じて練習中に計時をするが、これは冗長な部分の読みとばしに慣れる効果もねらうためである。

「タスク読解」

課題を明確に提示し、不明な部分があっても推測しながら読んだり次の展開が何であるか考えながら読んだりするように要求する活動。

「読んでみよう」 / B, H, K, O, L

上記「スキップ読解」で扱った文法項目の範囲が読み取れれば意味が理解できる文を、特定の情報を得るために読む活動。

「プレ・リーディング」 / H, I, J, K, O

事前活動を伴う読解活動。読みに入る前に様々な形で情報を提示し、学習者の既知の情報を整理、喚起する活動を事前活動とする。取り上げる情報や話題はその週のテーマとなっていることがらを選んでもよいし、ビデオや交流会¹⁹⁾での話題もよい材料となる。先行オーガナイザーの利用を目指し、読む前にプリタスクを提示したり、タイトルから内容を推測させたりする。読解の後には、キーワード、キーコンセプトについてのディスカッション（学習者の母語でも可）を行ったり、キーワード、キーコンセプトを使用しての要約文の作成を行ったりする。実行したプログラムでは、交流会の話題やプロジェクトワークで学習者が選んだ話題に関連した新聞記事を教材とした。

「コースリーディング」 / H, I, J, K, O, L

プレリーディングで扱った話題と同じ（又は関連した範囲の）読み物を短時間で読む活動。Q & A に従って読み進めていくと内容が理解できるように質問を設定しておく。質問は正誤二択が多くても三択の問題にし、時間節約と学習者の負担減のため、質問文は母語でつける。実行したプログラムでは、関連の新聞記事を教材とした。

「行動達成」読解 / B, G, K, O

学習者が現実の生活の中で出会う材料を取り上げ、そこで要求される読みの技術を使って読みを行う活動。「タスク読解」と目的は同じだが、材料は学習者の実際の行動とより密接である。この活動は従来のプログラムでも行われていたが、第一目的が生活知識を得ることであった。トレーニング・プログラムでは、より意識的に「これが読めるとこんなことがわかる、できる」ことを提示して、読解練習への動機づけとした。

精読「私のこと」 / A, C, D

会話の時間に学習した話題・語彙・構文で構成された文を逐語読みする活動。話題は自分の身の回りのことがらが中心で、必要なときには辞

書を使って解説 する。この活動は従来のプログラムにも含まれている。

2) 主にメタ認知ストラテジーをトレーニングする活動

表2 - 3では「解説・その他」という言い方をしているが、その内容は読解を支える活動であり、メタ認知に関わるトレーニングに関するものである。学習者の母語（中国語）を媒介語として利用する場合²⁰⁾が多い。

読解オリエンテーション / M, N, Q, L

プログラム全体のオリエンテーションであり、活動や練習への動機づけを行うと同時に、学習者としての自分の状態に注意を向けるという意味で自己モニターの第一歩と位置づけられる。取り扱う項目はおおよそ以下のとおりである。講義形式の解説でもできるが、学習者とやりとりをしながら進めていった方が効果的である。第一回目のトレーニングと同じ時間内で実施し、学習者にトレーニングの方法と目的を十分理解させた上でプログラムを進めていく。

- 読解について
 - ・ 母語では何を、どのくらい、どんな目的で読んでいたか
 - ・ 母語で読むときはどんな読み方をしているか
- 母語と目標言語（中国語と日本語）の相違
 - ・ 漢字が使えることの利点と注意点
 - ・ 統語上（語順と活用）の着目点
- コースの目的と練習方法の関連性
 - ・ 将来、どのような読みが必要になるか
 - ・ コースではなんのためにどのような練習をするか

学習コンサルテーション / N, Q, R

日本語学習全般について、教授者と学習者が個別に話し合う。プログラムの中間段階で、プログラムに対する学習者の評価と学習者自身の読解力に対する自己評価を確認し、後半の学習活動とプログラム編成へつないでいく。

修了テストとフィードバック / N, P, Q, R, S

ポストテストのフィードバックとして、テストを回収した直後と同じ時間内で行う。実施したテスト、4ヶ月のプログラム、読解という言葉活動、と具体的なことから抽象的なことから、トピックは広げながらテーマは一貫させて、評価と意識化を行う。テストはどうだったか、どのように読んだか、どんなストラテジーを使ったか、それは成功したと思うか、今後どのような読解をすることになるか等、ディスカッション形式で実施する。

自己評価 / R, S

全ての活動が終了した後に、学習者からのコース評価を得ることと学習者の自己評価を確認することのふたつの目的で実施する。書面での実

施が容易で効率的である（この自己評価については3．で述べる）。

表3のプログラムでは、学習者のタイプによっては進度が速すぎたり一度に提示する項目が多すぎたりすることもある。そうした場合は、

- ・トレーニング開始時期を第5～6週目にする
- ・開始を遅らせた分、可能・受け身・使役といった表現形のピックアップ練習を省略する
- ・「スキップ読解」の練習回数を減らす
- ・「スキップ読解」の計時を控えめにする
- ・「プレ・リーディング」の回数を減らす
- ・「タスク読解」を時間をかけて丁寧に実施する

などの処理をすれば適用できる。また、表中「

」の部分以外はトレーニング・プログラムを実施しない従来のプログラムでも行われてきた活動である。以上、述べてきたようなトレーニング・プログラムをセンター第47期で実施した。47期は学習者数88名（10クラス）であったが、前述のとおり、学習者の特性を考慮し、読解トレーニング・プログラムの対象となる学習者群を限定した結果、37名（4クラス）に対して実施が可能であった。このプログラムを実施したことで、果たして何らかの効果なり影響なりがあったかどうか。学習者の自己評価と教授者の観察について検討し、結果をプログラム評価に反映させることを試みた。

なお、使用した教材については、紙幅の関係上、稿末に資料1として若干の例を示しておくにとどめる。

4．学習者の自己評価と教授者の観察

4-1．学習者の自己評価

学習者による評価については、プログラム終了後に書面（中国語）で実施した「読解に関する質問」（以下、「自己評価」とする）を材料に考察する。

自己評価で取り上げた項目は以下のとおりである。質問には5段階のリカート式で答えるようになっていて、最後に要望や意見を書き込む自由記述欄を設けてある（実際に使用した質問紙は資料2を参照のこと）。

【自己評価の項目】

- 1．全体の印象
 - 1) 「読解」の授業の回数
 - 2) 教材の難しさ
 - 3) 「読解」の授業はおもしろかったか
 - 4) 「私のこと」（精読）の読解練習と比べて効果があったか
- 2．時間制限に関して
 - 1) 時間を測られるのは好きか
 - 2) 時間を測って読むと読むのが速くなると思うか
- 3．自分の読解能力に関して

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">1) 漢字仮名混じりの表記法に関して不慣れな感じは消えたか2) 文章を読む速さは速くなったか3) 以下の能力が進歩したと思うか<ul style="list-style-type: none">わからない語の意味を推測する能力既に持っている知識を使って文章の内容を理解する能力わからないところがあっても文章全体から大体の意味を推測する能力4) 自分の読解能力が進歩したと思うか <p>4. その他、「読解」の授業について、要望・意見・感想等</p> |
|---|

質問内容は 1)1)～4)と 2)1)2)がプログラムに対する評価、3)1)～4)が読解能力に対する自己評価である。学習者が示した傾向を、箱ヒゲ図を用いて全体的に眺めてみる。

[図 2] 学習者の自己評価

変数	1.0	2.0	3.0	4.0	5.0
1.1)回数	•	×	×	•	
2)難易		•	×	×	
3)面白さ	•		×		×
4)比較			×		×
2.1)計時 1			×		×
2)計時 2		•	•	×	×
3.1)慣れ	×			×	
2)速さ	×				×
3)1推測	•	×			×
2知識		×			×
3構造	•	×			×
4)読解能力			•	•	×
					
					
					

図 2 に見るように、学習者はプログラムに対しては概ね肯定的であった。授業の回数は「ちょうどよい ~ 少ない」に、教材の難易は「ちょうどよい ~ 難しい」に集中している（1.1)2)）。実施したトレーニング方法を、学習者はほぼおもしろいと感じており、従来の精読の授業と比較しても効果を認めている（1.3)4)）。また、トレーニングには、速さを測ったり時間を限定して読ませたりする方法も取り入れた。計時をする目的については事前に説明しておいたこともあってか、それほど抵抗感を持たずに速読を進められると感じている（2.1)2)）。

学習者はプログラムを肯定的に評価すると同時に、自己の読解能力を「とても進歩した」と評価してもいる（3.4)）。進歩した内容を見ると推測する能力も既有知識を活用する能力も肯定的に評価している（3.3) ~ ）が、漢字仮名混じり文への抵抗と読む速さに関しては、他の項目より評価が低いと言える（3.1)2)）。特に、3.1)「漢字仮名混じりの表記法に関して不慣れな感じは消えましたか」への回答は「わからない ~ 全然消えていない」に集中している。当初、習熟度の低い現段階では、学習者は自己の読解能力にそれほど肯定的な評価はできないだろう、しかし、

最低限、漢字仮名混じり文に違和感を持たなくなり、なおかつ少しでも速く読めるようになったと思えば、今後、読解を進めていく自信と意欲に結びつくのではないかと考えていた。しかし、この結果からは、予想に反して学習者はまだまだ日本語の文章に不慣れな感じを持っている^{2.1)}ことがうかがえる。学習者が「慣れた」と思えるまでには、筆者が考えていた以上に時間も多くの練習も必要なのかもしれない。さらに、「慣れる」ということは3.3) ~ に示した具体的な能力の進歩というよりも「習熟する」ことを意味し、トレーニングの目標として適切ではないのかもしれない。今後の検討が必要な点である。

自由記述欄への記入は要望、感想とりまぜて17件あった。うち7件が「読解授業の時間数を増やす」要望であり、3件が「読解の時間を長くする」要望であった。授業内容については、4件の記述があった。1件は『最も良いのは、私たちの既習の知識より少し上の資料を使うことです』^{2.2)}と既習+αのレベルの教材を希望したものであり、3件は中国語による解説を求めたものであった。『読んだ後に中国語で解説があるとよい』『ひとつの文章を読解した後で、それについて解説があるとよい』等と表されていた。この他、2件の感想も含めて、合わせて16件は肯定的な内容であった。注目したいのは『基礎の日本語授業の中には(読解の)時間数が多くあるべきではない』とプログラムに否定的な意見も1件見られたことである。評価として学習者群の示した概観を表すことに終始してきたが、このケースのように全体的な傾向にあてはまらない個人的な傾向をどのように捉えていくべきであろうか。プログラムへのフィードバック、学習者へのフィードバックの両面から考えていかなければならない。

4 - 2 . 教授者の観察

学習者の「伸び」を教授者はどのように捉えているか。読解能力の変化という観点から、教授者に学習者を評価してもらった。これは、プログラムを実施した学習者に直接関わってクラスを運営したクラス担任に、筆者がインタビュー^{2.3)}した結果を材料としている。インタビューには以下の4つの項目が必ず含まれるように構成し、項目の提示順も から へと進めたが、その他はできる限り自由な雰囲気と思いついたこと考えたことを話してもらった。

【インタビューの必須質問項目】

担任の目から見て、「読解」が「伸びた」と思われる学習者と、反対に「伸びなかった」と思われる学習者は思い当たるか。いれば、クラスから1～3名選んでもらう。

「伸びた」「伸びなかった」学習者それぞれを選んだ理由は何か。伸びた或いは伸びなかった原因はどこにあると思うか。

「伸びなかった」としたタイプの学習者にはトレーニングは弊害か。実施しないほうがいいかどうか。

「読解の力が伸びたかどうか」と言われたとき、具体的に何ができることを想定したか。

インタビューの結果、「伸びた」とされた学習者が5名、「伸びなかった」とされた学習者が6名あげられた（順位づけは行っていない）。前者をA群、後者をB群としてテストで示された「伸び」の結果および「自己評価」の結果と比較したのが表4である。ここでいうテストは、プログラム実施前と後に実施した理解度テストで、標準化されたものではないが、読解力を測るテストとして実施されたことのある既存のテストの中から適当なものを借用したものである（本文約800字、四肢選択式で設問数全8問）。

〔表4〕教授者の観察と学習者の自己評価の比較

教 授 者 評 価	テ ス ト 結 果	一 致	自 己 評 価											自由記述欄への記入			
			回 数	難 易	面 白	比 較	時 1	時 2	慣 れ	速 さ	推 測	知 識	構 造		能 力	合 計	
A 群 伸 び た	1	-2 ×	×	2	3	5	5	3	3	4	4	3	4	3	5	3.6	中文解説が必要
	2	-1 ×	×	2	4	5	3	3	4	1	1	5	5	5	5	4.2	回数を増やして
	3	+2 ○	○	2	3	5	3	3	4	1	3	3	3	3	5	3.4	回数を増やして
	4	+2 ○	○	2	4	5	3	5	5	4	4	4	5	4	5	4.4	回数を増やして
	5	+3 ○	○	2	4	3	4	5	5	3	4	4	4	3	5	4.0	回数を増やして
B 群 伸 び な か っ た	1	-2 ×	○	4	4	1	3	3	2	1	1	2	2	2	3	2.0	基礎には多すぎ
	2	-2 ×	○	3	3	5	4	5	5	1	2	1	5	3	4	3.0	未記入
	3	+6 ○	×	2	2	5	3	1	4	1	4	3	5	5	5	4.6	十分な時間を
	4	+1 ×	○	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	1	5	4.6	時間を長く
	5	+1 ×	○	2	2	3	4	3	4	1	4	3	3	3	5	4.2	未記入
	6	+2 ○	×	2	2	3	4	3	3	1	1	2	4	2	5	2.8	未記入

「一致」=テストの結果、「伸び」が+2以上の学習者を「上位群」としたので、これ2に従って+2以上の学習者がA群とされていれば、観察とテストの結果が一致していることになり「○」、そうでなければ一致せず「×」と記す。同様にB群は+1以下であれば、「○」、+2以上であれば「×」となる。

*「合計」=自己評価のうち「3. 自分の読解能力について」の5項目の数値の平均値

テスト結果からの判定と教授者の観察による判定は完全には一致しないことがわかる。教授者の観察は、A群ではテスト結果より学習者の自己評価と近い判定を示しているようで、B群では一概には言えない様子が見られる。自由記述欄への記入の結果もA群の方がより積極的である。自己評価で示された数値の平均値を比較してみると、〔表5〕のようになる。

[表 5] A 群と B 群の「自己評価」平均値の比較

	回数	難易	面白	比較	時1	時2	慣れ	速さ	推測	知識	構造	能力
全体 (N=33)	2.3	3.2	4.1	3.7	3.5	4.0	1.9	3.1	4.0	4.2	3.6	4.9
A群 (N=5)	2.0	3.6	4.6	3.6	3.3	4.2	3.2	3.0	3.8	4.2	3.6	5.0
B群 (N=6)	2.5	3.3	3.7	3.5	3.0	3.7	1.0	2.3	3.0	4.0	3.3	4.5

両群の差が最も顕著なのが、「慣れ」すなわち「漢字仮名混じりの表記法に関して不慣れな感じは消えましたか」という項目に対する回答で、A 群は B 群と比較しても全体と比較しても積極的な回答をしていることがわかる。以上の記述は、ケース数も少なく、データとして得られる量的な情報とは言えないが、教授者の観察をその他の結果と比較したおよその像は描き出せるだろう。

教授者が学習者を評価する際の観点は、質問項目 への回答から説明ができる。教授者が「伸びた」「伸びなかった」と判定した根拠は、教材を渡したときの反応や授業で理解を確認したときの反応など、主に学習者の授業中の行動によるものであった。なぜその学習者が「伸びた」のかという理由については、『トレーニングの方法がこの学習者の好みに合っていた』『(母語でも外国語でも)読むこと自体が好きなんだ』といった学習スタイルや好みに関する観察がされていた。反対に「伸びなかった」理由については、『自己評価が厳しい』『完璧主義』『慎重派だからか?』と学習者のパーソナリティに言及した報告が多く、他には『ビリーフと(トレーニングの)方法が合わなかった』『速読に価値を置いていない』『じっくり読むのが好きなんだ』と読解に対するビリーフに着目した報告があった。

こうした判定は教授者が「読解能力」をどのように捉えているかによっても決定される。具体的に何ができれば読解能力が伸びたことになるのかとの問いに対して、3名の教授者からは次のような回答を得た。重複もあり筆者が整理した結果、

- ・読むことに対する抵抗感が減ること。
- ・読めないと簡単に投げ出すが、そうしなくなる。教材を渡したとき、それを見て読もうとし、そして何か反応を返してくると「読めている」と思う。

といった姿勢についての観点があげられ、

- ・字面から情報を取るときは、速さと正確さが重要なので、それらを両立させられること。

- ・事実の起こった順序を取り違えないで読めること。

と、情報を得る読み方をする場合の観点があげられた。そして、『この文は肯定か否定か、文型の意味は何か、ということが分かるだけでなく』など読み方のレベルを高くして、

- ・文全体の意味を理解できること。
- ・何について書かれているかが分かること。大意を掴めること。
- ・ある程度の長さの文章からも要点を取り出せる力。

と達成度が設定されていた。これらの観点はプログラム上で設定された目標と照合しても整合性がある（p.*）。こうした観点を持つ教授者の観察とテスト結果とのずれは、テストでは表れてこない学習者の個人差のうち、プログラム評価のために着目すべき点を浮かび上がらせてくれる。

4 - 3 . 学習者の個人差

表 6 は、前項で述べた教授者、テスト、学習者の評価の結果を単純に比較した対照表である。なぜ表に示されるような結果となったのか、分析と考察を試みる。

[表 6] 各評価の対象表

学習者		T 観察	テスト	L 評価
A	1	○	×	3.7
	2	○	×	3.6
	3	○	○	3.1
	4	○	○	4.3 ○
	5	○	○	4.1 ○
B	1	×	×	2.1 ×
	2	×	×	3.3
	3	×	○	3.6
	4	×	×	3.8
	5	×	×	3.3
	6	×	○	2.8 ×

T 観察 = 教授者の観察結果
L 評価 = 学習者の自己評価

「L 評価」の欄の数値は質問
項目の NO.4 から 12 までの 9 項
目の
平均値 4.0 以上 = ○
2.5 以下 = ×
その間 =

学習者 A - 1 は教授者の観察も「伸びた」となっていて、自己評価も悪くはないが、テストの結果では伸びを表していない。テストでどのような行動を示していたか、事後テストの後に筆者が実施したインタビューを文字化^{2,3)}した資料から考察する。

A - 1 は、40代の男性で、独学であるが日本語学習歴がある。まず、テストの理解度に関しては、次のように述べている。

T1：これが、昨日やった内容ですが、どうですか、難しかったですか
L1：ええ、まあ、普通だと思います。一回やったもので、今度は二回目ですから。
T2：一回目と比べて自分で理解の度合いは進みましたか。
L2：はい、一回目と比べると、少し理解がすすんだと思います。でも時間との関係で、完全には理解できていません。

完全ではないと述べながら、事前テストの時に同じものを読んだことを覚えていて、今回はそれほど難しくない、『少し理解がすすんだ』としている。

テスト用紙には設問の最後に記述欄を設けてあり、「本文を読んでわかったことを中国語で書きなさい。箇条書きでもかまいません。」と中国語で指示し、学習者が理解できたと思ったことを中国語で書かせた。A - 1 はこの欄には記入していなかったため、口頭で理解できた内容を報告してもらった。

T 11: ...本文をざっと見て、理解しているところを説明してみてください。どんなことが書いてありますか。だいたいの意味でいいです。
L 11: ここから、……食事を文化として研究する人がいて、食事を民食と芸食に分けている。音楽の世界では、人々は日常歌っている歌を民謡と呼び、芸術性の高い歌を芸謡と呼んでいる。……この区別と同じように、食事も二つに分けられる。「つまり」……えーこれは、日常の食事、食事は民食と高級なレストラン、等で食べる芸食がある。……んーこれは、忘れた。

A - 1 は自分で読みを進めるときは以下のように実施すると申告している。

L 31: 自分の習慣だったら、例えば「新聞」とか……まず、こうした文章に10秒間位ざっと目を通し、もし読めそうだったら、辞書を持ち込んで、知らない単語に鉛筆で線を引いて、そして、辞書で調べてその意味を写します。それから、文章とその単語の意味を合わせて読みます。辞書を使わない場合はすべて推測することによって解答します。しかし、いつも推測によって読むと、自分の勉強になっているか心配になります。簡単なものはだいじょうぶですが、テストのときは時間がなく、単語の意味を推測して内容が通じればいいのですが、意味が通じない場合はやはり推測が間違っていると思います。

T 32: なるほどね。……

インタビュー全体において、A - 1 はインタビュアーが誘導すれば、語の意味を推測したり文の前後から理解できないところを推測したりしたが、普段、自発的にこうしたストラテジーを使用しているかどうかはわからない。A - 1 への教授者の評価は『当初は一字一句読んでいたが、いろいろな読み方に接すると「ああ、こういうふうを読むんだな」と意識し始め、読めるようになった』というもので、目的によってストラテジーを変えるという方法は教授者にも観察され、学習者自身も意識している。しかし、『時間がない』『いつも推測によって読むと勉強になっているか不安』という発言から、テストのような状況で読む場合のストラテジー、意図を素早く掴む、類推・予測、不明な部分にこだわらずに読みとばす、などが活用できていないことがわかる。そのため、内容がある程度理解できていても、結果がテストには表れなかったのではないかと推察できる。

B - 1 や B - 2、B - 4、B - 5 は教授者の観察でもテストでも「伸びなかった」という結果が出ており、さらに自己評価も芳しくない。これは何に起因するものなのか、やはりポストテスト後のインタビューから考察する。

B - 2 の例を見てみよう。この学習者は30代の女性で、やはり既習者であるが、既習度はA - 1 に比べて低い。B - 2 の理解度はあまり高くない。自分の力だけで内容を追えている部分を拾ってみると、以下のようである。

L 19 : うーん、だいたい、食事と文化のことを言っているのはわかります。んーこれは、音楽のことがこの文章では出てきていて、人々が素朴な歌を歌っていて、芸術のことがあって……芸術と食事は分けられないということですか。

B - 2 は、例えば推測するストラテジーについて、知識として知っていても使えない。推測して読み進めようとするフラストレーションを感じることを、次のように表現している。

T 8 : 2 番だって選んだのはどこを見て選んだんですか。

L 8 : うーん……わからないから…うーん、推測で。よくわからない。

T 9 : ここの漢字を見てですか。この漢字とこの漢字。

L 9 : うーん、ええ……推測ばかりで。（中略）

T 11 : 気持ちはどうですか、いらいらしますか、慣れましたか。

L 11 : 慣れていません。このように推測しながら解答するのは、とてもいらいらします。答えに自信がなくて。子どもがまだ歩けないのに走らされているような感じがします。

わかっているが使えないのは、本人も何度か言及している『読解力が足りない』『語彙が少ない』ことももちろん原因ではある。しかし、B - 2 より言語知識の乏しい学習者でも読み進めていける学習者もいることを考えると、B - 2 の持っているピリーフにも原因があるといえる。教授者の観察では『完璧主義で出されたものすべてを理解したいタイプ。速く読むことにはあまり価値を置いていない姿勢が見られる。』とされている。まだ歩けない子どもを走らせてはいけない、とはだれもが思う。歩くための基礎的な練習と同時に歩きたくなる環境も必要なのだろう。ストラテジー・トレーニングの研究報告で言われていることの繰り返しにはなるが、既に持っているストラテジーを奪い取るのではなく徐々に新しいストラテジーを導入すること、その際、導入する目的と動機づけをいっそう明確にすることが必要となる。

B タイプの学習者にはトレーニングは実施しないほうがよいのだろうか。この質問には筆者がインタビューした3名の教授者は3名とも「実施したほうがいい」と回答した。その理由としては、3名とも『（トレーニングの方法と学習者の好みが）合わなくても方法の提示にはなるし、やってみてその結果、自分の好みの方法を選ぶのだから、チョイスとして必

要。』のように学習者が方法を選択するためには方法を提示する必要があることをあげていた。また、2名の教授者はトレーニングの副次的効果に言及していた。『(スキップ読解は)文法の復習や項目を確実に押さえることになり、この学習者(具体的にはB-1)も実際、その部分は伸びた。』という発言をした教授者は『トレーニングの主な目的を納得できなくても、他の力は伸びる。』と述べている。その他に、『(Bタイプの学習者も)新聞記事を読む活動などで達成感を得られたと思う。事実関係のはっきりした文(なら読めるの)で、自分たちでも読める文や読める記事があるんだという気づきは大切だと思う。』と達成感を別の理由として付け加えた教授者もいた。

教授者が述べるように、トレーニングが効果をあげるかどうかは、学習者個人の学習スタイルや好みがトレーニング方法とどの程度合致しているか、トレーニングをどの程度肯定的に受けとめられるかが大きな要因となるようだ。選択のために体験するにしても副次的効果を望むにしても、学習者の個人差とトレーニング方法とのギャップを「相性」の良し悪しで片づけてしまわないためには、教授者から出た『(選択のためには)動機づけが重要である。自分の好みに合わない方法に疑問をもちながら臨ませることにならないようにしたい。』という発言を強調して現実の取り組みに生かす必要がある。

ストラテジーやピリーフなど、学習者の特性に関与する研究の目的は、学習者の多様性を知り生かすこと、ひいては、授業を改善し授業の中で多様性を生かすことにある。現行プログラムでは生かしきれていない点にどう対処していくべきか。『気長にアプローチしていく必要があるだろうが、そう考えると四ヶ月というコースは短い。』という教授者からの意見もあったが、物理的制約の中でも試行錯誤が可能な部分は残されていると思われる。教材を工夫することもそのひとつと言える。

5. まとめと今後の課題

プログラム評価からのフィードバックは、プログラム作成 目標設定 状況分析 の各領域に向かう必要がある。この3領域それぞれにおいて、課題を検討する。

プログラム作成

ストラテジー・トレーニングの具体的な方法は先行研究にも多く見られるが、どれを援用するにしても、実際に対象とする学習者の特性を考慮したものでなければならない。また、筆者自身の問題意識や学習者の特性から、メタ認知への気づきを促すことと言語知識も増えることの両方を目指したトレーニングを模索した。そして、トレーニングを無理なく組み込んだ授業の構成も試みた。この点に関して、プログラム評価からは、**トレーニングの方法、特にメタ認知への気づきを促す方法をいっそう工夫すべき**

である、といったことが示唆される。また、フィードバックの時期や方法を工夫することも課題のひとつとなる。プログラムの中間段階で、より明示的な自己評価やコース評価を実施することも有効なのではないだろうか。

目標設定

初級レベルの読みは、中級以降で読むための準備段階である、との考え方はある面で当然であるが、ある面で片手落ちなのではないか。そう考えて、初級であっても逐語読み以上の目標を設定し、「読みのための練習」を試行したのが今回のプログラムである。

初級者が言語知識の面で不十分なのは当然のことであり、知識を効率よく増やす必要があることも当然である。しかし、ここでは「初級文法が終わるまでは準備段階」という考え方をせずに、「準備段階」に何をすれば「読み」につながりやすいかを考えた。加納(1990)は、留学生が専門過程で必要とされる読解技能を養成する必要性を説き、そのための教材や指導法の在り方を述べている。その中で、スキミングのスキルやプリタスク型の読み練習を初級の頃から指導しておけば、専門分野でより高度な読解にスムーズに移行できることを説明している。本稿においても、設定した目標は、次の段階のより高度な読解へスムーズに移行するためのものと言ってよい。果たして、この設定が妥当であったかどうか、プログラム評価からわかることは多くはないが極めて重要である。「**動機づけ**」は**学習者に対して十分であったのか**、ということで、これを検証するのは難しいが、次のように考える。

学習者としての中国帰国者にとって、これから参入する社会の言語として日本語を学習する動機は、認識されやすくもちやすいと言えるだろう。だが、言語生活の中で「読み」をどの程度手段として用いるかは、学習者の生活背景や「読み」に対する好みである程度決まってくるのではないだろうか。「読み書き」の習得は話したり聞いたりする技能以上に、その技能がどのような範囲で適用されるかに大きく影響され、創造的な活動にも使われるかどうかが問題となる。日本語学習自体が目的である学習者や学究活動の手段として日本語を用いる学習者と日本語を第二言語として学習する学習者では、動機が異なるのは当然である。

第二言語学習者の場合、公式の学習の機会が短期集中の訓練に限られている現状では、この段階で学習者教授者双方が学習に対して積極的な評価を持てることは、公式の学習から非公式の学習に移行するためには非常に重要である。今回のプログラム評価では、その可能性につながる感触が得られた。動機は固定されたものではなく、学習環境、生活環境とも深く関わっており、その変化に伴って変化するものである。読解ストラテジーのトレーニングを実施するにあたっては、学習者がどのような状況で「読み」を必要としているのか(いないのか)を確かめる作業が現段階以上に進め

られる必要があるのだろう（この点は次の状況分析の段階の課題ともなる）。

この段階では、「読み」の必要性和「読み」の機能について、改めて考えさせられた。

状況分析

ストラテジー・トレーニングのプログラムは4ヶ月の期間で行われた。今回取り上げたストラテジーに関する能力は長い時間を経て、質や効果性が改善されるものである。4ヶ月という期間は、認知的な方略を扱うのに十分であろうか。ガニエ他(1986)にも、認知的方略を身につけさせるためのプログラムは長期にわたる多様な実践場面を準備する必要があることが説明されている。今回、プログラムの中ではトレーニングの効果を確認できたとした。その効果は『多様な実践場面』に遭遇したとき、より積極的に課題に向かえるというものである。しかし、ストラテジーの場合はプログラム外での評価も必要なのではないだろうか。学習者のストラテジーをトレーニングして、学習者がそのストラテジーを使用したとする。それは「自律的」に使用したことになるのだろうか。ストラテジー使用を促すタスクの前では使用可能であっても、現実場面で問題解決を迫られたとき学習者がどのような行動をとるかはわからない。そこで、**時間をおいた追跡調査の必要性**が課題として上がってくる。あまりにも大きな課題で、また、その方法も具体的には考えていない状態ではあるが、目標設定へのフィードバックと併せて必要な課題だと思われる。

プログラム評価からは、以上のようなフィードバックが得られたが、3章で述べてきたような学習者の個人差を考慮に入れると、教授・学習課程に柔軟性と多様性が求められていることがわかる。なお、今回はほとんど触れられなかった課題としてテキスト側の要因に関するものがある。第二言語読解に影響する要因は、読み手側の認知的な要因と、外国語としてのテキスト側の要因がある。読みが本来インタラクティブな活動ならば、テキスト側の要因も相互作用には大きく影響してくるはずである。この点についての視点も取り入れて、今後の課題を設定していかなければならないと考える。

（本稿はお茶の水女子大学日本言語文化専攻修士論文；1996年1月提出の一部を 修正し加筆したものである）

【注】

1) 日本語教育の分野では、例えば、伊藤(1991)、小川(1991)、佐藤(1989)などの例がある。

2) 一例として北条(1982)を見てみると、「話し言葉の基礎能力の習得を目的とする初級段階では、読むことは音声、語彙、文型で口頭練習なされた後に、それらの総合、つまり、まとめとしてなされることが多い。」(p.637)とされ、初級レベルでは読みは口頭練習の従属的な練習という位置づけにある。そして、中級レベルに進んでから言語知識を用いた精読が行われ、さらに「中級が半ば進んだ段階でほかに速読も行う必要がある。」(p.638)とされている。

3) 岡崎・中條(1989)は、逐語読みの問題点を提示した上で、逐語読みをしている段階の学習者に読解技能を獲得させる読解指導を相互交流モデルのもとで検討している。本稿では、対象者が初級ということでトレーニングは「逐語読み以前の段階」から開始する。

4) 技能だけではなく、姿勢・態度といった学習者の情意面に着目することも必要である。例えば、母語で生活していたときには、読むことを通じて知的な生活を営んでいた学習者が、異文化社会へ参入した途端にその手段を失ってしまうと、実生活でいかにサバイバルが可能であっても、文字情報を操作できないことで感じる不安全感は小さくない。読解の指導はそうした不安全感を軽減する役割も担える。また、学習者の年齢が高い場合は特に、音声言語に適応するのに時間がかかりがちであるが、中国語を母語とする学習者にとって は文字情報と文字言語はコミュニケーションの大きな手助けになり、その結果、学習者の情意を安定させることができる。

5) はトレーニング・プログラムを処遇とし、テストで測定された読解力の「伸び」をプログラムを実施したグループとしなかったグループで比較した。その結果、日本語の既習度が低い学習者には処遇の効果があった。は Carrell(1989)を参考に、学習者が読解に関してどのような意識をもっているかを調べたものである。その結果、トレーニングと関連して、読解の成績が伸びた学習者のメタ認知ストラテジーが強化されたこと、局所的なストラテジーに頼りがちな傾向が軽減されたことがわかった。詳しくは池上(1996)を参照されたい。

6) ストラテジー (strategy) という用語は教育の分野では「学習ストラテジー (learning strategies)」という言い方をすることが多い。オックスフォードはストラテジーを「学習をより易しく、より早く、より楽しく、より自主的に、より効果的に、そして新しい状況に素早く対応するために学習者がとる具体的な行動である。」と広く定義している(オックスフォード 1994, pp.8-9.)。

7) 細田(1992)による。

8) Wenden and Rubin(1987)を参照のこと。

- 9) オックスフォード(1994)、Chamot(1987)、O'Malley & Chamot(1990)などがトレーニングとその効果について報告している。しかし、これらは対象者が中級レベルの高校生に限定されていると言ってよい。また、O'Malley & Chamot (1990)は、ストラテジー・トレーニングを統合的・明示的に行う必要性を述べると同時に指導者に対するトレーニング、教材・カリキュラムの整備、学習者の個性などを問題点としてとりあげている。Skehan(1989)は学習者が新しいストラテジーを習得するまでには時間がかかること、ある学習者にあるストラテジーが特に強く意識されているという可能性もあること等を考慮すべき点として指摘している。
- 10) 読み手に読みを行いながら頭の中で起きていることを言語化して報告させる方法で、テキストに対する感想や読みながら頭の中で行っている行動を述べさせるものである。読み手がどのようなプロセスを経てテキストを理解しているか、どんなことが障害となって理解が妨げられているか、どのように自己をモニターしているかがわかる利点があるが、予備実験を行うなどして方法自体を被験者が習得する必要があること、データ処理に時間がかかることが難点である。
- 11) 詳細は加納(1991)参照。
- 12) メタ認知とは、例えば、何かを読んでいる場合、自分自身がその読んでいる内容を理解できているかどうかを意識すること、理解できない所があれば、どここのどの部分で何が理解を阻んでいるのかを意識することをいう。メタ認知の技能が劣っていると、自分自身の意識の状態がモニターできず、テキストと自分の読みの状態をうまく相互作用させられない。従って、適切なストラテジーを選ぶこともそれを発動させることも困難となる。
- 13) カリキュラムの定義及びカリキュラム開発についての詳細は、佐藤・小林 (1994)を参照のこと。
- 14) センターの学習者を属性・世代で大別すると、帰国孤児とその配偶者の世代の「大人」、学齢後の二世三世世代の「青年」、学齢期の児童生徒の「子ども」に分けられる。このうち、今回は成人を対象とし、「子ども」の学習者を除外した。また、母語である中国語の識字力、生活経験、学習歴などからさらに細かく学習者のタイプ分けがなされるが、取り上げた活動が読解であることから、まず中国語の識字力を考慮してタイプを限定した。
- 15) スキーマ(schema)は認知科学の術語であり、「長期記憶内に貯えられている総称的概念(generic concepts)の表現」であって「われわれが日常的に経験する事物、状況、出来事、活動、あるいはその連続などの理解はこのスキーマを何らかの形で利用している」という(天満(1989;p50))。文章を読むときにもこのスキーマを利用しているとする、スキーマの枠組みに沿った意味解釈が行われるということになる。
- 16) 中国語の漢字語彙と日本語の漢字語彙の対応には微妙な問題がある。

字形で いうと、中国の場合は日本の漢字より簡略化された字体(簡体字) が基本とな っている。台湾の場合は日本の漢字より複雑な字体(繁体字) を使っている。 意味に関しては、日中で同じものも多いが、ずれているものもまったく異なる ものもある。日本語として漢語になっていても中国語としては存在しないもの もある。学習者にとっては同じ表記でありながら、意味に多少のずれがあるも のが最も問題となろう。注意を要する点ではあるが、筆者の知識不足もあって、 ここで詳細は述べられない。

17) ここでいう「中目標」は、長期的な教育目標から状況分析を経て導き出され た「理念的教育目標(大目標)」が達成されるために必要なレベルの目標のこ とをいう。所沢センターの場合、大目標は「日本での生活に対する自信と意欲 をもって臨むこと、それに必要な基礎知識・基礎技能を身に付けること」とさ れ、これを達成すべく3つの中目標が設定されている。それぞれ、1)身近な生 活行動場面の基礎知識・基礎技能 2) 将来の生活に有用な基礎知識・基礎技能 3)身近な生活や将来の生活の基礎となるコミュニケーションの力 と記述され る。これら中目標はさらに小目標群に、小目標群は達成目標群にと具体化され る。読解プログラムは中目標3)の一部であり、中目標3) には他にも「作文」 や「話題・コミュニケーション」などのプログラムもあるが今回は省略してあ る。プログラム全体についての詳細は中国帰国者定着促進センター(1995)を参 照されたい。

18) 語彙や文型を瞬時に識別する練習を口頭練習を終えた後の文法項目を使って 実施する。この活動には語彙の識別力と識別の速度を養成する目的もあるが、 同時に理解できない部分に拘泥せずに読みを進めていくことに慣れるという目 的もある。スキップ読解の詳細については池上(1994)を参照のこと。

19) ここでいう交流会とはセンター学習者と日本人ボランティアとの交流を中心 とする一連の学習活動のことである。

20) 対象者が初級者で日本語を用いると負担が大きすぎることに、あるいは活動が 成立しないことが理由である。媒介語の使用は、教授者自身が使用する場合、 別の教授者に通訳役を依頼する場合、指示その他を書面で準備しておいて学習 者に読ませる場合がある。

21) 不慣れと感じる意識がトレーニングをする前と比べて軽減されたかどうか が 問題であるが、比較の対象となるデータがなく、知ることができない。質問文 に「開始時と比べて」と明確に記しておけば、あるいはまた別の傾向が表れた のかもしれないが、推測でしかない。

22) 以下、『 』内は学習者または教授者からの直接引用で、『 』中の() は筆者が補った部分である。引用元は「自己評価」の自由記述欄とテスト後の インタビュー(学習者)、コース終了後のインタビュー(教授者)である。

23) インタビューの対象になった教授者はクラス担任で、全体のカリキュ

ラムを 決定し運営したが、ストラテジー・トレーニングに関わるプログラムの作成に は関わっていない。インタビューは全てのプログラム終了後に3名の教授者に対して1対1で行われ、所要時間は20分から30分であった。

24) のインタビューは学習者の母語(中国語)で行い、筆者=インタビュアー (T)と学習者 (L)の他に通訳としてクラス担任ではない教授者に参加してもらった。以下、T、Lの後の番号は発話の番号である。インタビューは 1回20~25分位で、学習者の了解を得た上で音声テープに録音した。実施した 時期は、事前テストと事後テストの直後と各クラスの間テストの直後であった。時間その他の制約もあって、学習者全員に対してインタビューを実施することはできず、各クラス2~3名の学習者に対してのみ実施した。この2~3名は、プレテストの得点を用いてクラスの中で成績上位群下位群を作成し、そこから任意に抽出した学習者である。のべ17名分のインタビューを聴取した。

また、ここで作成したトランスクリプトは談話分析に用いられる会話資料の ような精緻な表わし方はしていない。例えば、インタビューには通訳が介在しているが、この発話はトランスクリプト中には表わされていない。通訳の助けを待ってTとLがやりとりをしている部分と通訳を介さずに直接やりとりをしている部分(それぞれに自分の母語を用いているが、相手の発話は聞き取っているところなど)があるが、これも区別していない。特に学習者(L)の発話は意識となっている部分も多い。

【引用・参考文献一覧】

- 1) 阿久津智(1990)「漢字圏の学生に対する漢字教育について」『筑波大学留学 生教育センター日本語教育論集』6号 筑波大学
- 2) 池上摩希子(1994)「教科書読解に結びつけるための初級読解指導」『中国帰国 孤児定着促進センター紀要』第2号、中国帰国孤児定着促進センター
- 3) 池上摩希子(1996)「中国語を母語とする初級日本語学習者に対する読解ストラ テジー・トレーニングの効果」お茶の水女子大学日本言語文化専攻修士論文
- 4) 石橋玲子(1994)「日本語学習者の学習ストラテジー調査の分析」『拓殖大学留 学生別科日本語紀要』第4号
- 5) 伊藤博子(1991)「読解能力の養成 - 学習ストラテジーを利用した指導例 - 」
『世界の日本語教育』1、国際交流基金日本語国際センター
- 6) 岡崎敏雄・中條和光(1989)「文章理解過程の研究に基づく読解指導 - Stanovich Modelに基づくプロトコル分析の指導への統合 - 」『留学生日本 語教育に関する理論的・実践的研究』広島大学教育学部
- 7) 岡崎敏雄・長友和彦(1989)「スキルシラバスによる読解指導 - スキルシラバス とその指導形式 - 」『留学生日本語教育に関する理論的・実践的研究』広島大 学教育学部
- 8) 岡崎眸(1994)「相互交流モデルと読み教室のデザイン」『日本語学科年報15』
東京外国語大学
- 9) 小川貴士(1991)「読みのストラテジー、プロセスと上級の読解指導」『日本語 教育』75号、pp.78-86 日本語教育学会
- 10) オックスフォード, R.(1994)『言語学習ストラテジー』凡人社
(Oxford, R.L. (1990) *Language Learning Strategies*. Newbury House. の日本語訳)
- 11) 海保博之(1990)「外国人の漢字学習の認知心理学的諸問題 - 問題の整理と漢字 指導法への展開 - 」『日本語学』Vol.9 11月号 明治書院
- 12) 海保博之・原田悦子編(1993)『プロトコル分析入門』新曜社
- 13) ガニエ、R.M.・ブリッグズ、L.J.(1986)『カリキュラムと授業の構成』北大路 書房
- 14) 加納千恵子(1991)「読解指導の方法と過程 - 接続詞による予測・推測を利用し た指導例 - 」『筑波大学留学生教育センター日本語教育論集』7号 筑波大学
- 15) 加納千恵子(1990)「専門書を読むための読解指導のについて」『筑波大学留学 生教育センター日本語教育論集』6号 筑波大学
- 16) 小林悦夫(1993)「第二言語教育としての日本語教育の課題」『中国帰国孤児定 着促進センター紀要』第1号、中国帰国孤児定着促進センター

- 17) 駒井明(1990)「上級の日本語教育」『日本語教育』71号 日本語教育学会
- 18) 佐久間まゆみ(1985)「文章理解の方法－読解と要約－」『応用言語学講座 1 日 本語の教育』明治書院
- 19) 佐藤恵美子・小林悦夫(1994)「カリキュラム開発および理念的目標の構造化について」『中国帰国孤児定着促進センター紀要』第2号、中国帰国孤児定着促進センター
- 20) 佐藤紀勢子(1989)「中級段階における速読の試み」『日本語教育』67号、pp.181-193 日本語教育学会
- 21) 重松淳・鴻巣努(1993)「アイカメラによるnon-nativeの「読み」に関する実証的研究」『平成5年度日本語教育学会秋季大会予稿集』pp.31-36.
- 22) 重松淳・鴻巣努・福田忠彦(1994)「アイカメラによるnon-nativeの「読み」に関する実証的研究(第2報)」『平成6年度日本語教育学会秋季大会予稿集』pp.92-95.
- 23) 高木和子(1984)「文章理解の心理学」『言語生活』No.393 筑摩書房
- 24) 谷口すみ子(1991)「思考過程を出し合う読解授業：学習者ストラテジーの観察」『日本語教育』75号、pp.37-50 日本語教育学会
- 25) 中国帰国者定着促進センター(1995)『中国帰国者に対する日本語教育のカリキュラム開発に関する調査研究』平成4・5・6年度文化庁日本語教育研究委嘱 報告書
- 26) 津田塾大学言語文化研究所読解研究グループ(1992)『学習者中心の英語読解指導』大修館書店
- 27) 天満美智子(1989)『英文読解のストラテジー』大修館書店
- 28) 西村よしみ(1994)「初級日本語授業における学習者ストラテジーと授業研究 - 内的過程を把握する研究方法と技法の開発について - 」pp.133-146 筑波大学 教育論集
- 29) 西村よしみ・田中亜子(1994)「初級日本語学習者の認知・情意過程と学習ストラテジー」平成6年度日本語教育学会秋季大会予稿集』日本語教育学会
- 30) 畠弘巳(1989)「読解教育における文法の役割」『日本語学8巻10号』
- 31) 文化庁(1978)『中国語と対応する漢語』
- 32) 北条淳子(1982)「読むことの学習段階」『日本語教育事典』大修館書店
- 33) 細田和雅(1992)「第2言語習得論」奥田邦男編『日本語教育学』福村出版pp. 116-126.
- 34) ホワイト R. V. (1984)「読むことの指導」『コミュニカティブ・アプローチと英語教育』K. ジョンソン / K. モロウ編著 桐原書店
- 35) 山田みな子(1995)「読解過程に見られる既有知識の影響と文法能力の関係について」『日本語教育』86号 日本語教育学会
- 36) 山本一枝(1989)「読解力の養成法」『講座日本語と日本語教育第13巻

日本語 教授法(上)』明治書院

37)吉岡元子(1994)「リーディング」小池生夫(監修)『第二言語習得研究に基づ く最新の英語教育』大修館書店 pp.266-286.

38)Alderson,J.C.(1984) Reading in a foreign language:a reading problem or a language problem? In J.C.Alderson and A.H.Urquhart(eds.) *Reading in a Foreign Language*.

39)Bernhardt E.B. and Kamil M.L.(1995) Interpreting Relationships between L1 and L2 Reading : Consolidating the Linguistic Threshold and the Linguistic Interdependence Hypotheses. *Applied Linguistics*, Vol.16,No.1. pp15-34.

40)Block, Ellen.(1986) The comprehension strategies of second language readers. *TESOL Quarterly*. Vol.20.No3.

41)Carrell,P.L.(1989) Metacognitive Awareness and Second Language Reading. *Modern Language Journal*. Vol.73.pp.121-134.

42)Carrell,P.L.(1991) Strategic reading. *Georgetown University Round Table on Language and Linguistics*. pp.167-178.

43)Carrell,P.L.,Pharis,B.G. and Liberto,J.C.(1989) Metacognitive Strategy Training for ESL Reading. *TESOL Quarterly*.Vol.23,No.4. pp.647-678.

44)Chamot,A.U.(1987) The power of learning strategies. *Ohio Bilingual-Multicultural Update*,March,4,6-11.

45)Koda,Keiko(1994) Second language reading research: Problems and possibilities. *Applied psycholinguistics*. Cambridge Univ.Press.pp.1-28.

46)O'Malley,J.M. & A.U.Chamot.(1990) *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.

47)Skehan,p.(1989) Individual Differences in Second-Language Learning.

48)Wenden,A. and J.Rubin(1987)*Learner Strategies in Language Learning*. Prentice-Hall

【資料1.教材例】

ここにあげた教材例は、プログラム中の「タスク読解」、「精読」、「行動達成」関連の読解、「プレ・リーディング」活動を伴う読解の教材例である。紙幅の都合上、「スキップ読解」と「コースリーディング」は省略した。なお、「スキップ読解」の一例は池上(1994)に紹介してある。

教材例 「タスク読解」

読んでみよう 私の以前の仕事」

次の文章は、5人の人が以前していた仕事について書いたものです。

AからEまでの各文章を読んで、どの人の仕事のことが、当ててください。〔下辺の文章写的是？〕

【単語】

残業 社会保険

交通費 ボーナス

アルバイト 時給

出張 出張に行く

(1) 山本さん

(2) 田中さん

(3) 加藤さん

(4) 内田さん

(5) 林さん

A. 私の以前の仕事は、土曜と日曜が休みだった。1ヶ月に20時間く

らい、残業があった。社会保険も交通費も出た。

B. 私の以前の仕事は、土曜と日曜が休みだった。残業もなかった。

年に2回、ボーナスも出たし、交通費も出た。いい仕事だった。

C. 私の以前の仕事は、土曜と日曜と水曜が休みだった。アルバイト

だったので、時給900円で働いて、ボーナスは出なかった。

D. 私の以前の仕事は、日曜が休みで土曜は休みじゃなかった。残業

もあった。年に1回、中国に出張に行った。

E. 私の以前の仕事は、日曜が休みで土曜は休みじゃなかったけれど

も、残業もなかった。アメリカに出張に行ったが、中国には行かなかった。

読解 (2) 大人版
 < 田中淑子さんの作文 >

私の家族は5人です。主人と息子一人、娘二人そして私です。

主人は今48歳です。中国では、自動車工場で働いていました。主人は背が高くてちょっと太っています。主人は将棋が好きで、暇なときはいつも、将棋を指しています。

長女は今、23歳です。歌が得意です。

息子は26歳で、次女は21歳です。息子は今、中国でトラックの運転手をしています。次女は中国で大学生でした。私は中国では、家事をしていましたが、今は、ほとんどしません。

これから、慣れない日本の生活が始まりますが、家族力を合わせて、がんばろう、と思います。

暇なとき
将棋を指しています
小さいころ
慣れない
力を合わせて
がんばろうと
思います

【単語】

自動車 ()	得意 ()	けんか ()
働く ()	トラック ()	これから ()
ちょっと ()	家事 ()	始まる ()
太っている ()	手伝う ()	
いつも ()	よく ()	

【問題】 本文を読んで以下の問いに答えなさい。

1. 田中さんの 家族は 何人ですか。
2. お子さんは 何人ですか。
3. ご主人は 中国では 何をしていましたか。
4. ご主人は どんな人ですか。
5. ご主人は いつ 将棋をしますか。
6. 上の娘さんは 今、何歳ですか。
7. 上の娘さんの 得意なことは 何ですか。
8. 田中さんは 中国では 何をしていましたか。
9. 息子さんは 今、日本にいますか。
10. 上の娘さんと下の娘さんは 今、けんかをしますか。

読んでみよう

①

②

③

④

⑤

⑥

⑦

次の文章は から のどの求人広告について書いたものですか。()の中に番号を書きなさい。

- A. () 交通費は全額支給されるが、社会保険についてはわからない。また、残業があるかどうかは、わからない。
- B. () 残業がある。交通費は支給されるかどうかわからない。
- C. () 交通費は全額支給される。また、週に2日間休みがあり、送迎バスもある。
- D. () 土曜・日曜と祝日が休みで、交通費は支給される。しかし、ボーナスが支給されるかどうか、わからない。
- E. () 交通費は全額支給され、商品の社員割引もある。また、社会保険もあり、休みは週に2日以上ある。
- F. () 月給に能率給が加算される。また、残業がある。交通費と社会保険については、支給されるかどうかどうかわからない。
- G. () 昇給は年に1回、ボーナスは2回支給される。また、社会保険もある。

読んでみよう・1 「基地と沖縄」

【読んでみる前に】

「基地」は何の基地のことでしょうか。A～Dから正しいものを選びなさい。

()

- A . () 日本の自衛隊の基地
- B . () アメリカ軍の基地
- C . () 国連の宇宙開発基地
- D . () 国連軍の極東基地

「沖縄」は日本のどこにありますか。A～Dから正しいものを選びなさい。

- A . () 北海道の北
- B . () 東京の東太平洋上
- C . () 中国大陆と本州の間、日本海上
- D . () 九州の南西



「基地と沖縄」

琉球諸島は、第二次世界大戦末期には直接戦場となり、多数の人命と財産が失われた。東南アジアや中国と日本本土を結ぶ軍事的に重要な位置にあり、戦後も1972年までアメリカ軍に占領されていた。本土に復帰した現在も、アメリカ軍の基地が残されている。基地は沖縄島に集中しており、その面積は全島の約20%におよんでいる。そのため、アメリカ軍関係の仕事に直接・間接に従事している人が多く、沖縄の経済は基地と密接に結びついている。

問題1 動詞の受け身形に下線を引きなさい。全部で3つあります。

問題2 本文の内容と同じものに○をつけなさい。

- 1 . () 構構辞書を求 = 次世界大1未構成丁書標的戦場
- 2 . () 構場郷■容1072寧i丸動8章 .
- 3 . () ょ丑点又求TE, 章F土的場我、せ舶書課章書
- 4 . () 役人仇章和犬章書求車内工作 .

実施したものは中国語