

読解能力の養成

学習ストラテジーを利用した指導例

伊藤博子*

キーワード：言語の運用能力、中級読解、学習者中心、学習者の個人差、学習ストラテジー

要旨

近年、言語の運用能力を養成することが外国語教育の主流になってきており、教材、教授法、カリキュラムの面で、それに応じた工夫がなされている。例えば、ACTFL (American Council on the Teaching of Foreign Languages, 全米外国語教育協会) の外国語能力基準のおかげで、上級の読解でどのような能力が要求されているかが明らかにされたが、その上級読解で要求される読む速さと正確さを中級レベルでは、どのようにして養成したらよいのだろうか。

適性、動機、気質等の学習者の個人差は、いずれも変えることが困難なものであるが、先行研究から「学習ストラテジーの使用」は個人差の中では独立した要素であり、しかも、教えることができ、学習効果を高めるのに役立つことが明らかになった。本稿は AKP (Associated Kyoto Program Center) での実践報告を通して、適切なストラテジーの使用を指導することが、上級への橋渡しとなる読解の力を養成する上で、効果があるかどうか考察を加えるものである。

はじめに

近年、外国語教育の分野において言語の運用能力 (communicative competence), つまり “proficiency” を養成することを教育目標の一つとする考え方が主流になってきている。この動きにともない、教材・教授法・カリキュラム等の面で再検討が行われ、様々な工夫がなされている。こういった一連の流れの中で、外国語教育の中心にあるべき「学習者」は、どのように解釈されているのだろうか。本稿は、学習者の個々の特性の中で、可変部分であると考えられるストラテジー使用の観点から、中級レベルの読解能力 (reading proficiency) の養成について考察を試みるものである。

1. 学習者の個人差

外国語の習得に関係する要因の研究から、学習者自身に関わるものとして、いくつかの要因が

* ITÔ Hiroko: Associated Kyoto Program Center (AKP) 同志社留学生センター 日本語科主任講師。

指摘されている。学習者の年齢・性別・国籍／国民性・学歴等の社会的変数と言われるもの、学習者の母語と学習対象の外国語、そして学習者個人の気質・態度・動機・やる気・知能／知的レベル・適性等がそれである。一見してわかるように、いずれも外国語教育・指導の場で教えたり変えたりすることができない要因が多い。

バイアリストクは、学習者の適性 (aptitude)、学習に対する取り組み方／態度 (attitude)、場独立 (field independence)、ストラテジーの使用 (strategy use) の四つの要素に関し、相互の関係、および各要素とアチーブメントとの関係について調査した (Bialystok and Frohlich, 1978)。その結果、適性と場独立が、態度とストラテジーの使用が、それぞれ関連があること、しかし、アチーブメントに直接関係あるものは、外国語学習の適性とストラテジーの使用のみであることが明らかにされた。

外国語の習得と学習者の適性との関係については、長年、数多くの研究がなされており、その因果関係は比較的はっきりしている。そして適性も変えることができない要素であることは言うまでもない。キャロルは、米国の大学の外国語専攻の学生が、卒業までにどの程度の運用能力を身につけているか、調査研究した。その調査結果の一部について彼は次のように要約している。

“Foreign language aptitude is a factor significantly associated with the level of skill attained, but many low aptitude students are able to compensate by diligent study and practice or because of special opportunities such as study abroad.” (Carroll, 1965)

キャロルは、適性の低い学生でも真面目に勉強し、よく練習すれば適性の低さを補い、できるようになるとするわけだが、具体的には一体、どのように勉強し練習すればよいのだろうか。

一方、優れた学習者の特性の調査研究も進んできている。この分野の研究によると、学習の成果をあげている者は、多種多様なストラテジーを適切に、効果的に用いているという (Rubin, 1975; Bialystok, 1981; Reiss, 1985; Ehrman and Oxford, 1989; Oxford, 1990)。ストラテジーの定義はさておき、優れた学習者の分析研究を通して、初めて「ストラテジーの使用」が注目されるようになったものと思われる。そして、これまで挙げた学習者の個人差 (learner variables) のうち、この「ストラテジーの使用」のみが、唯一教育の場で指導できるもの、変えることができる要因であるともいえよう。

2. 学習ストラテジーの使用

学習ストラテジー研究の歴史はまだ浅く、いまだに用語の統一ができていない状態である (Stevick, 1990; 伊藤, 1990)。

先行研究から語学学習ストラテジー (language learning strategies) は、学習者の個人差や学習条件の違いなどから独立した要素であり、教師が指導して教えることができること、さらにタス

クに合った適切なストラテジーを使用すると、学習が効率良く進み、成果をあげることができることなどがわかってきた (O'Mally et al., 1985; Barnett, 1983; Kern, 1989; Oxford, 1990).

ここで「学習ストラテジー」とは何かを考えてみたい。「学習ストラテジー」とは、知識や情報を得たり、得た情報を記憶したり、活用したり、相手に情報を伝えたりするという目的のために、自分から必要に応じて用いる具体的な方策・方略である。「学習ストラテジー」は、知識・情報に対する一般的な取り組み方や、概念の形成の仕方である「認知スタイル」とも、一人一人の学習者を特徴づける行動様式のようなものとも違うものである。以上のものより、もっと具体的に、かつ、特定の目的や意味をもつ方策・方略が「学習ストラテジー」である。

ストラテジーの使用にもかなりの個人差が見られ、これまた、1. で述べた学習者の個人差の一つではあるが、“learner variables”の中で唯一といってもよい可変要因である。言語の運用能力を重視するカリキュラムの中で、教材や教授法に修正が加えられつつある。この動きの中で、学習者にも目を向け、そのストラテジーの使用にも注意を払った指導をすることが、学習者の“proficiency”を養成する上で効果があるものと考えられる。

3. ストラテジー教育を取り入れた読解指導

上山 (1990) は、上級の読解教育の前提条件として、「初級・中級と学習してくる段階で楽しみをもって読むこと、たくさん読むこと、速く読むことの訓練がもっと要る」と指摘している。具体的にはどんな訓練を意味しているのだろうか。「たくさん読むこと」つまり「多読 (extensive reading)」は、スキミングとスキニングとを必要に応じて使い分け量をこなすことだが、上級の場合、同時に読む速さと正確さも要求される。この点に関し、駒井 (1990) は、適切な訓練をすれば「理解の正確さ」も「読む速さ」も上達するとし、一番良い読む訓練は「読むこと」であるとしている。その通りではあるが、中級段階での具体的な指導はどのように行ったらよいのだろうか。

「読むパターン・プラクティス」と駒井が呼ぶ練習からスタートし、上級段階で要求される多読と精読 (intensive reading) ができるようになるための橋渡しの役目を果たするのが中級レベルの読解指導である。初級段階の読む準備練習 (learning to read) から、上級の多読・精読へと発展してのびていく力を養うために、ストラテジーの指導・教育を取り入れた読解練習が役に立つかどうか、12名の学生を対象にパイロット・スタディを試みた。

3-1. 指導対象の学生と背景

指導した12名の学生は、Associated Kyoto Program (AKP 同志社留学生センター) で学ぶアメリカ人学部留学生である。米国内の大学で1~2年日本語を学習して9月に来日。AKP で一学

期間の学習をした後の1990年1月から4月末までの期間に1回あたり100分の講読の授業、計12回を利用してストラテジーの指導を行った。

一学期の成績を基準にクラスの再編成が行われたが、結果的には四つの違うクラスに所属していた学生が一つの講読グループに入る形となった。一学期の講読の成績は、A: 3名、B+: 2名、B: 3名、B-: 2名、C: 2名とばらつきがあり、典型的な中級中期のグループと考えていただいてよい。日本語の総合成績は、Aの3名はそのままAだが、残りの学生は全員講読より1ランクずつ上の成績で読解能力が他のスキルの線に達していなかったことを物語っている。

3-2. ストラテジー・アセスメント

最初に12名の学生がどのように読解作業に取り組んでいるのか知るために、アンケート、インタビュー、日記、“think-aloud procedure”の四つの方法で調べてみた。アンケートはオックスフォードの本からそのまま借用した(Oxford, 1990: 196)。

日記は、読解問題をそえた読み教材を宿題とし、それぞれの問題に答えるためにどんなことをしたか、具体的に書いてもらった。例えば、「筆者は本文に書かれている最近の傾向についてどう考えているか、肯定的か、否定的か、それともどちらでもないのか、よくわからないと考えているのか」という設問にすぐ答えられたかどうか、答えられなかった場合にどうしたか、もう一度読み直したとしたら、初めからきちんと読み直したのか、斜め読みしたのか等、使用したストラテジーの種類と回数、効果的な読み方だったか、どうかの自己評価、宿題をするのに要した時間、普段の学習方法との共通点・相違点などについて具体的に詳しく書いてもらった。

“Think-aloud procedure”は、日記形式で書いてもらったのと重複する部分もあるが、読解の作業をどう進めるか、実際に課題を与えてやってもらいながら、同時に何をしているか、何をどう考えているか、その場で口頭で説明してもらう方法である。信じ難いことだったが、題も読まずに単語リストを横において読み始める学生、縦書きの本文と横書きの単語リストとを目がうまくコーディネートできず、リストに載っている語句を辞書で引き始める学生もいた。

アセスメントの結果を要約すると、次の15項目になるが、この結果から読解作業に取り組むための手順、ストラテジーを懇切丁寧に指導する必要があると感じられた。

1. 読解の学習にあまり時間を費やしていない。
2. 単語リストと辞書に頼った「解読 (decoding)」が多い。
3. 一語一語辿って読む「逐語読み」をしている。
4. 知らない漢字、わからない言葉を調べて、単語から文へと読む「ボトム・アップ」の読み方をしている。
5. 題が特に重要であるとは考えない。
6. 題、見出し文、スタディ・ガイドの利用等、読む前の作業に関する知識がない。

7. 題から本文の内容を予測したり、イラストを本文理解の手がかりとして積極的に利用しようとすることは少ない。
8. 分からない部分を推測したり、読み飛ばしたりはしない。
9. 分からない個所が多すぎると投げ出したくなる。
10. 英語を読む作業と日本語を読む作業とに共通点はあるかもしれないが、積極的に応用しようとしたことはない。
11. 自分が何らかの知識として持っていることと、今読んでいる教材と関係があるかもしれないことを意識して考えたことはない。
12. 読み終わった後で、文全体、作者の考え等について評価することは少ない。
13. 今まで読んだ教材で面白いと思ったり、自分の読後感や意見をまとめたいと思ったりするような内容のあるものは少なかった。
14. ストラテジー、スキミング、スキヤニングという言葉自体は当然知っているが、日本語の学習、読解作業と結びつけて考えはしない。
15. 新しい、面倒なことにはあまり興味がない。

以上、かなり問題のあるアセスメントの結果だった。このため慎重に、しかもストラテジーの利用が効果的であることを上手に説明し、宣伝して学生にやる気を起こさせるような気配りの必要があることを感じさせられた。

3-3. 指導したストラテジー

読解指導を行う際に、その効果を高めるという目的で、並行して指導したストラテジーは、次の10項目に大別できる。

1. 意味ある単位にまとめて記憶するストラテジー (grouping)。
2. 読み教材からの情報を既存知識と関連づけ、連想を利用するストラテジー (association)。
3. 新出語句を分かり易い文脈に入れて使うことにより、学習者にとって意味のあるものに代えて記憶に留め易くするストラテジー。
4. 文字情報をイメージにおき換え、具体的なもの、視覚的なものの助けを借りて記憶し易くするストラテジー。
5. 新しい語・表現を覚えたり、要約を書いたりするのにキーワードを利用するストラテジー。
6. スキミングとスキヤニングの使い分けによって、読みの深さと速さを増すようにするストラテジー。
7. 文末表現、接続表現、文全体の基調、論旨の運び方等を分析し、理解を正確なものにするストラテジー。
8. 重要な語句や文(キーワードやトピック・センテンス)をさがし、印をつけることにより注

目し易くするストラテジー (highlighting).

9. 題と小見出しに注目し、キーワードやトピック・センテンスを利用して要約を書くストラテジー.
10. 利用可能なものを最大限に活用して推測・予測するストラテジー.
(手がかりとなり得るものは、日本語の語句や文法の知識のみならず、他教科で学んだことから学習者の生活体験にいたるまで、あらゆるものが利用可能であることを具体的に練習する.)

3-4. 教材

原則として、予習・復習を前提として教室作業を進めたため、教材は1週間前に配布した。ただし、推測・連想・スキミング等の練習のために用意した補助教材は教室で配布し、その場で練習した。

使用した主教材は次の通りである。

- 1/23 「日本の封建制度」(MJ)
- 1/30 「夢殿」本文 (MJ)
- 2/13 「夢殿」練習文 (MJ)
- 2/20 「強制された読書」(MJ)
- 2/27 「新オフィス考」(朝日新聞コラム)
- 3/6 「日本の対米投資」(朝日新聞「天声人語」)
- 3/13 「もったいないが死語」(朝日新聞「声欄」)
「あつ、もったいない」(同上)
- 3/27 「ストレス解消」(朝日新聞コラム)
- 4/3 「週休二日制」(朝日新聞「天声人語」)
- 4/10 「卒業旅行」① (朝日新聞社説)
- 4/17 「卒業旅行」② (朝日新聞「天声人語」)

教材が MJ (Modern Japanese, by Hibbett and Itasaka) と「朝日新聞」に偏ってしまったのは、手に入り易かったという単純な理由にすぎない。しいていえば、既に使用して良く知っている教材から選んだ方が、ストラテジーの指導準備の方に十分な時間が割けると考えたのも事実である。

今回新しく使用した教材は、「あつ、もったいない」、「ストレス解消」、「卒業旅行②」の三つである。「あつ、もったいない」と「卒業旅行②」はリストを見ればわかるように、「発展読解」という考えで選んだ教材である。同じテーマで読んだ、最初の教材が先行オーガナイザーとして働き、二番目の「発展教材」の方は、より速く、より正確に読めるだろうと考えての選択だった。実際、その効果は大きく、読後のディベートからも、しっかりと読み取った様子がみうけられた。

MJ からの教材は、内容的には面白いとは言い難いかもしれないが、アメリカの大学では今でも初級レベルが終わると *MJ* を使用しているところがあり、どんな教材なのか知っておいてもらうのも一案と考えた。

四番目の「強制された読書」も *MJ* からの教材であるが、題からのイメージと本文との関係について考える練習とトップ・ダウンの読み方の練習に活用できると考えての選択である。題からのイメージについて話し合った時には、4週目でもあり、色々なエピソードが披露された。次に、自分の読書について考え、周囲の日本人の読書の様子、通学時に電車・バスの中で見かける読書している人の様子について話し合う。電車・バスで人々は何を読んでいるか、“light reading” とはどんなものか。それに対するものは何で、本文ではどんな表現を用いているかというように発展させ、学習者の関心をかき立て、問題意識を持って、書かれている文を読む練習とした。ストラテジー使用のアセスメントで、全員、単語→文→全体と読むボトム・アップの読み方であることがわかっていたので、「強制された読書」でトップ・ダウンの読み方を試みた次第である。

3-5. 手順・方法

ストラテジー教育は、独立してそれのみ行う場合と、学習作業と関連づけて並行して行う場合とがある。時間的制約もあり、試みたストラテジーが、学習に直接関係のある認知ストラテジー(cognitive strategies)の範疇に入るものばかりであることから、後者の普通の授業に統合する形で指導した。

3-3. に挙げた 10 項目のうちから、一度に二つか三つのストラテジーを導入したが、その際、ストラテジーそのものの難易、速効性、読み教材で求められるタスクとの関連性を十分に検討することにより、学習者が読解作業をする手順・過程・目的、そしてストラテジーの果たす役目に積極的に目を向けてくれるよう注意を払った。

ストラテジーは、一度身につけてしまえば応用範囲も広く、気軽に、しかも効果的に利用できるようになるはずだが、中には、反復練習を重ねて始めて習得できるものもある。このため、一度導入したストラテジーは、その週の教材から判断して利用できると思われた場合は、必ずどんなストラテジーで何のために使うのか思い出させて練習を繰り返すようにした。

ストラテジー教育も回を重ねる度に、学習者側の熱意と協力のおかげで大変効率よくできるようになった。キューに対する反応も速くなり、使用すべく選択したストラテジーの特性・目的も説明できるようになった。さらに徹底させるために、指示の出し方も徐々に簡便にしたり、キューは出さずに学習者にどう取り組んだらよいか、どんなストラテジーが有効か、等を考えさせたりという形の練習も試みた。

例えば、前述 8. の“highlighting”と 9. の「要約」について考えてみたい。最初は、教師が

キーワードやトピック・センテンスがどれであるか教え、意味・内容の確認をした上でその部分に印をつけさせ、さらに要約をまとめさせる。その要約文も、初めは穴埋めや——線部完成形式にし、キーワードやトピック・センテンスを一部形を変えて入れればでき上がるようなものでよい。少し慣れてきたら学習者に自分でキーワード、トピック・センテンスをさがしてもらう。一方、要約文の穴埋め部分、——線部分のブランクを長くし、文章完成の“choice”にも幅を持たせる。さらに慣れてきたら、「キーワードやトピック・センテンスを利用して要約をまとめなさい」という指示を経て、最終的には「本文の要約をまとめなさい」という指示文で済むようになる。

スキミングやスキニングの練習になるような読解の問題の出し方も、初めはスタディガイドとなるような形式、一つ一つの設問に答えていくと本文の内容理解ができるようなものから始め、徐々に一つの設問で二つか三つの答えを要求したり、書き手と読み手である学習者の相互交流(interaction)を生み出すような設問も加えていく。

この項で述べたように、段階的に発展させていくという手順をふめば、上級レベルでも通用するような読解力を養う一助になるのではないだろうか。

3-6. 指導例

前半の指導例

「夢殿」の練習文の場合

1. 法隆寺(2名)、ボストン・ミュージアム(3名)へ行ったことのある学生に印象を話してもらう。
2. 夢殿と五重塔等の写真を見せながら簡単に背景の知識を与える。
3. 明治初期の日本について話し合う。
4. 教師が全文を音読して聞かせる。
5. スキミングのつもりで、理解したことを簡単に、要点にしぼって話してもらう。重要な点が落ちていれば質問形式で補う。
6. スキニングのつもりで段落毎に詳しく読む。語句、文型等に関する質問が出れば、その場で解決した方が良いか、後に回すか判断して処理する。
7. トピック・センテンスをさがし、それを利用して段落毎の要約を考える。段落毎に小見出しをつけてもよい。
8. 学生からの質問を一緒に考える形で解決する。
9. 各シーンを絵に描くとしたらどうなるか考えながら本文を黙読させる。
10. 希望者に黒板に絵を描いてもらう。
11. 絵との関係を確認しながら、学生に音読してもらう。

12. 本文の内容を黒板の絵を見ながら、自分の言葉で話してもらう。
13. 絵を見ながら、キーワード、トピック・センテンスを使って本文の内容を話してもらう。
14. 筆者の言わんとしていることを考える。
15. 感想を話し合う。
16. 本文のエピソードを自分の感想をそえて、原稿用紙一枚程度にまとめることを宿題とする。

後半の指導例

「週休二日制」の場合

1. 「週休二日制」という題を見て考えたことを話してもらう。
2. 自分の国の場合を話してもらう。
3. 日本人の働きぶりや休日の過ごし方について、自分の国の場合と比較して話し合う。
4. 全文を黙読してもらい、筆者が週休二日になることについてどう考えているか、心配していることは何か、心配をなくすためにどんな提案をしているか考えてもらう。
5. 教師が初めの部分を読み、「半ドン」の意味と由来、「全ドン」とは何のことか、「半ドン」という言葉も実質も消えるとはどういうことか等質問する。
6. 学生に段落、あるいはまとまりのある単位となる部分を読ませ、別の学生にその部分から質問を考えてもらい、他の学生に答えさせる。要点がぬけていれば、教師が追加質問するなどして注意を喚起する。
7. 段落毎に短くまとめる。
8. 本文に出てくる仕事の場合、職種、業務名を挙げさせ、現在の休日と今後の見通しの対比、サービス面での対応について簡潔にまとめる。
9. 新出語句や難しいと思われる表現の中からいくつか取り出し、文脈に注意して文作りをする。
10. 第一段落と最終段落に注目して全文を黙読してもらい、全体のまとめを考えさせる。
11. 3,4人一組のグループで本文についてディスカッションしてもらい、論点をグループ毎に発表してもらう。
12. 本文中の語・表現をできるだけ使うようにして、週休完全二日制になったら、日本人の生活にどんな変化が起きると思うか、自分の考えをまとめる(宿題)。

4. 考 察

ストラテジー教育を取り入れながら、一学期間、中級レベルの読解指導を行ってみたが、その

結果、学習者の読解力はのびたのであろうか。学生の反応、成績の向上、読むものの質と量の変化、ACTFL (American Council on the Teaching of Foreign Languages) の能力基準の読解能力の記述との比較の四つの面から考えてみたい。

4-1. 学生の反応

ストラテジー教育と並行して行った読解練習を学習者の側ではどのように受け取っていたのか、アンケート調査した結果が(表1)である。七つの質問項目は Barnett (1988) を利用したものだが、筆者のグループの方が、2, 5, 6 で“ Yes ”と答えた者が圧倒的に多かった。

学習者がどんなことから「読解力がのびた」と判断しているのか調べたところ、その根拠は、学習の初めの時期に比べ、1) 予習や本文の読解そのものに要する時間が短縮された、2) 読解にどのように取り組んだらよいか、どのストラテジーを用いたらよいかの判断ができるようになった、3) 文の内容把握ができたと感じるし、人にも内容の説明ができるようになった、4) 読んだ教材を話題に話すことが度々ある、5) 他の教科で本を読む際にも日本語の読解ストラテジーを応用するようになった、という5点に総括できる。

さらに別のアンケートでは、11名中(欠席1名)9名が、読解の際ストラテジーを使う努力をしていると答えており、中でも、逐語読みを避け、全体像をつかもうとする点に努力の跡がみえた(資料1)。このアンケートで4名以上の学生が実際に効果があると考え使用していると答えたストラテジーは次の七つである。

表1 ストラテジーを並行させた読解授業について

	はい	いいえ	その他
1. 難しかったか	2人	2人	初めは難しかったが、結果的には大変良かった 8人
2. 面白かったか	10人	0	どちらとも言えない 2人
3. スタディ・ガイド、連想等読む前の作業が役に立ったか	9人	0	まあ役に立った 3人
4. 知らない言葉の意味が推測し易くなったか	5人	0	やや 7人
5. 読解用プリントが役に立ったか	10人	0	やや 2人
6. 従来の設問に答えるだけの練習と比べて良かったか	8人	0	よくわからない 2人 比較の例がない 2人
7. 読解力がのびたか	9人	0	いくぶん 3人

アンケートは無記名で行った

資料 1 Are you using some of the reading strategies?

	Always 1	2	3	4	Never 5
1. Guessing from the title. Imagining from the title.	9人	2人	0	0	0
2. Trying to get the gist first, avoiding the details.	4人	3人	4人	0	0
3. Trying to avoid looking up every single word I don't know.	3人	2人	4人	2人	0
4. Trying to read through to the end, disregarding unfamiliar, unknown, vague parts.	6人	2人	2人	1人	0
5. Trying to differentiate: facts vs. opinion, negative vs. posi- tive tone.	2人	4人	4人	1人	0
6. Trying to incorporate what I already know with the new reading material.	5人	4人	2人	0	0
7. Reading strategies are help- ful, useful to me.	9人	2人	0	0	0

- スキミングによりあらましをつかむ。
- 題から推測する。
- 最後まで読み通す。
- 他の教科で得た知識を活用する。
- スタディ・ガイドに目を通してから本文を読み始める。
- 詳細にとらわれず、全体の基調を読み取る。
- 次に何が書いてあるか、要所要所で推測し、確認して読み進む。

推測に関しては最後までかなりの抵抗があったし(伊藤, 1990), 初めの頃は「ストラテジーの練習は時間がかかる」という不満も聞かれたが, 学生が全体として積極的に取り組み, 効果が上がったと考えていたことは, アンケートや読解クラスの評価にも表われている。

4-2. 成績の向上

読解の成績は, ペーパー・テスト, 普段の授業での準備・参加・貢献度, そして宿題の三つの評価から成っている。まず, ペーパー・テストの結果は, 12名中10名の素点が5~15点上がった。これは“pre-training”“post-training”の形で比較できるものではないが, 前学期の試験

に比べ、出題文も設問の要求も難しくなったにもかかわらず得点がのびている。

読解の総合成績が上がったものは3名で、中には前学期 B⁻ だったのが、A⁻ に上がった者が2名いる。B から A⁻ になった学生1名と合わせ、この3名はストラテジー使用のおかげで、読解作業の手順や焦点が明らかになり、内容の理解に集中できた。さらに、内容的にも自分達の知的欲求を満たしてくれるもので、積極的に学習できたと説明している。

読解の総合成績に変化がなかった9名中、3名は同じ A の範囲の得点であったため総合評価は同じだが、前述のように読解試験の素点は上がっている。残りの6名中の2名は、授業中の観察や宿題から判断して、読解力をつけてきていると見たが、試験での勘違いから、得点がのびなかった。残りの4名は試験の得点は悪くなかったが、宿題の提出、予習等に不十分な点があり、総合成績には変化が見られなかった。

今回指導を試みたストラテジーは、学習に直接的に関与する “direct strategies” のみであったが、勘違いの問題や宿題等の学習に対する態度や考え方の問題について考える時、学習者のメタ認知、情意、人間関係にかかわる間接的なストラテジー (indirect strategies) も含めた長期的な指導が必要だと認めざるをえない。

4-3. 量的・質的变化

上級で要求される読む速さと正確さが、今回の指導で養われたのかどうか検討する必要がある。正確に読めるようになったかどうかの質的な変化と、速く、たくさん読めるようになったかどうか、量的な変化について「卒業旅行」と「もったいないが死語」の場合で検討してみたい。

両教材共、以前、レベル的にはもっと上の別のグループで使用したことがあり、授業中の反応、宿題、期末試験という形で直接比較することができた。結果は、いずれの場合も遜色のないもので、ストラテジーの使用を評価する好材料を提供してくれた。特に「もったいない」の比較の相手のグループは、同年度の学生中、一番上でストラテジーのグループより三段階上のクラスの学生である。なお、クラス分けは、プレースメント・テスト、期末試験、各課の試験、小テスト、授業での様子等を総合的に判断した結果に基づくものであった。

速さと量に関しては、比較相手のグループは「もったいないが死語」を1回、100分で終えたのに対し、ストラテジーのグループは、「もったいないが死語」の読解に入る前に、“pre-reading activity” として、1) 「もったいない」という言葉をどんな時に使うかを日本人に聞いてきて発表する、2) 国語辞典と和英辞典から「もったいない」の意味・定義を考える、という作業をし、さらに本文の読後に発展読解として、もう一文「あつ、もったいない」を読んでおり、これは全部同じ100分の授業活動であった。

4-4. ACTFL の能力基準に選んで

ACTFL の外国語能力基準 (Language Proficiency Guidelines) の “Reading” の能力の記述に照らし合わせて考えてみたい。

学習当初、学生が読むことができたものは典型的な中級の中 (Intermediate-mid) であった。そして、一学期間のストラテジー教育を受けた終わりの時期には、上級の記述に該当する生の文章を読んでいたことになる (資料 2)。しかも、上級の記述には、「(省略) 生の文章をかるうじて読むことができる」という表現が使われているが、ほとんどの学生が単語表や辞書の助けを借りてではあったが、十分読みこなしていたと判断できる。

筆者の経験では、口頭表現能力 (oral proficiency) の場合、中級の範囲内で初→中→上 (Intermediate low→mid→high) と力をのばしていく学生は多いが、中級の上から上級への境

資料 2 ACTFL Japanese Guidelines—Reading

Intermediate-Mid	Sufficient comprehension to understand specially prepared material of several connected sentences for informative purposes and to understand with use of a dictionary main ideas and some facts in authentic material. Can understand and follow events of a very simple passage in specially prepared material when content deals with basic situations and sentence structure is simple, i.e., without complex subordination, e.g., <i>gogatsu itsuka no asa, juujihan no shin-kansen de tookyoo eki ni tsukimasu. tookyoo wa hajimete desu kara yoku wakarimasen. sumimasen ga, mukae ni kite kudasai. hoomu de matte imasu.</i> Can decode with considerable effort and frequent error, hand-printed notes or short letters for main facts. Such tasks will be characterized by frequent errors and moderate success depending on subject matter, amount of unfamiliar vocabulary, simplicity of style, and skill with dictionary.
Advanced	Can read edited, multi-paragraphic materials of factual nature, characterized by structure which increasingly mirrors that of authentic material. Is alert to the full range of basic structural patterns. Can decode, but may not be able to read, a broader range or simple authentic prose characterized by repetition of a particular vocabulary pool and a widening pool of patterns. Can use knowledge of connectives and anaphoras (pronouns, etc.) to determine logical progression and organization of discourse. Can decode authentic prose (including newspapers and magazines) for general ideas; with more error, can glean a range of specific facts from short authentic pieces on sports, movies, and current events. Increasing control of structural features gives rise to periodic success at syntactically based guessing strategy.

界 (major border) を越えるためには、相当の時間と練習が必要である。読解能力の養成も口頭表現能力の場合と、ほぼ同じ経過をたどると考えるならば、今回の指導回数で中級の上から上級へと、“major border”を越えることができた要因としてストラテジー使用の効果も無視できないと言えよう。もちろん、その効果の中には、適切なストラテジーの使用により、読解の諸作業が簡単にでき、しかも内容に対する興味から積極的に取り組んだというような間接的な効果も含むものである。

おわりに

日本語中級レベルの学習者の読解の場合、上級に移行する準備としてかなりの量を正確に速く読む練習を積み重ねなければならない。ところが、このレベルの学習者の知的興味を満たしてくれるような生の教材には、語彙不足と既習の文法・表現の制約とから、速く読み進み、深く正確に読み取る指導ができにくいものが多い。そのため、いきおい難解な語句を辞書で調べ、解説 (decoding) になってしまうというのが実情であろう。

“Proficiency”に関心が集まっている昨今、真面目な学生のたゆまぬ努力に頼るのみではなく、学習ストラテジーは教えることができ、しかも学習効果を高める、という研究結果を積極的に活用して学習指導に取り入れ、読む「速さ」と「正確さ」をより効果的に養成しようと試みるのも一案ではないかと考える。

参 考 文 献

- 伊藤博子 (1990) 「ストラテジー教育と読解指導」、『AKP 紀要』4号, 27-63.
 伊藤博子, 三牧陽子, 村岡貴子, 山下好孝 (1990) 『中上級読解教材: 朝日新聞で日本を読む』, くろしお出版.
 上山民江 (1990) 「アメリカの大学における日本語「上級」の問題点と提案」, 『日本語教育』71号, 56-68.
 草薙 裕 (1983) 「理解のための戦略——言語行動を活用したコミュニケーションのための教授法」, 『日本語教育』49号, 49-58.
 駒井 明 (1990) 「上級の日本語教育」, 『日本語教育』71号, 1-15.
 佐藤勢紀子 (1989) 「中級段階における速読の試み」, 『日本語教育』67号, 181-193.
 鈴木広昭, 鈴木高士, 村山 功, 杉本 卓 (1989) 『教科理解の認知心理学』, 新曜社.
 谷口すみ子 (1990) 「初級日本語学習者の学習スタイルの調査」, 『日本語教育』71号, 197-209.
 伴 紀子 (1989) 「日本語学習者の適用する学習ストラテジー」, 『南山大学アカデミア』47号, 1-21.
 牧野成一, 畑佐山紀子 (1989) 「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.
 北条淳子 (1984) 「読解指導—中級段階の実例を中心に」, 『早稲田大学・講座日本語教育』20号, 18-64.
 D. E. ルーメルハート著・御領 謙訳 (1979) 『人間の情報処理』 (人文社会叢書・3), サイエンス社.
 J. グリーン著・認知科学研究会訳 (1990) 『言語理解』 (認知心理学講座・4), 海文堂.

- Barnett, M. 1988. Teaching reading strategies: How methodology affects language course articulation. *Foreign Language Annals* 21: 109-19.
- Bialystok, E. 1981. The role of conscious strategies in second language proficiency. *Modern Language Journal* 65: 24-35.
- Bialystok, E. and M. Frohlich. 1978. Variables of classroom achievement in second language learning. *Modern Language Journal* 62: 327-66.
- Brown, H. D. 1987. *Principles of language learning & teaching*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Carrell, P. 1984. Evidence of a formal schema in second language comprehension. *Language Learning* 34: 87-112.
- . 1989. Metacognitive awareness and second language reading. *Modern Language Journal* 73: 121-33.
- Carroll, J. 1965. Foreign language proficiency levels attained by language majors near graduation from college." *Modern Language Journal* 49: 131-51.
- Corbett, S. and F. W. Smith. 1984. Identifying student learning styles: Proceed with caution! *Modern Language Journal* 68: 212-21.
- Currall, S. and R. Kirk. 1986. Predicting success in intensive foreign language courses. *Modern Language Journal* 70: 107-13.
- Derry, S. and D. Murphy. 1986. Designing systems that train learning ability: From theory to practice. *Review of Educational Research* 56: 1-39.
- Ehrman, M. and R. Oxford. 1989. Effects of sex difference, career choice, and psychological types on adult language learning strategies. *Modern Language Journal* 73: 1-13.
- Hibbett, Howard S., Jr. and Gen Itasaka. 1967. *Modern Japanese: A basic reader*. Cambridge: Harvard University Press.
- Hosenfeld, C. 1979. A learning-teaching view of second language instruction. *Foreign Language Annals* 12: 51-57.
- Kern, R. 1989. Second language reading strategy instruction: Its effects on comprehension and word inference ability. *Modern Language Journal* 73: 135-48.
- Krashen, S. 1982. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Moody, R. 1988. Personality preference and foreign language learning. *Modern Language Journal* 72: 389-401.
- Oller, J. S. and P. Richard-Amato, eds. 1983. *Methods that work: A smorgasbord of ideas for language teachers*. New York: Newbury House.
- O'Malley, J., A. Chamot, G. Stewner-Manzanares, R. Russo and L. Kupper. 1985. Learning strategy applications with students of English as a second language. *TESOL Quarterly* 19: 557-84.
- Oxford, R. 1985. Second language learning strategies: What the research has to say. *ERIC/CLL News Bulletin* 9: 2-5.
- . 1986. *Development and psychometric testing of the strategy inventory for language learning (SILL)* (ARI Technical Report 728). Alexandria, Va.: Training Research Laboratory, U.S. Army Research Institute for Behavioral and Social Sciences.
- . 1986. Development and evolution of the strategy inventory for language learning. Paper presented at the annual conference of the Military Testing Association, Nov. 30.
- . 1989. Use of language learning strategies: A synthesis of studies with the implications for strategy training. *System* 17: 1-13.

- Oxford, R. 1990. *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.
- Oxford, R. and D. Crookall. 1989. Research on language learning strategies: Methods, findings, and instructional issues. *Modern Language Journal* 73: 404-18.
- Oxford, R. and M. Nyikos. 1989. Variables affecting choice of language learning strategies by university students. *Modern Language Journal* 73: 291-99.
- Oxford, R., A. Cohen and W. Sutter. In press. Language learning strategies: Crucial issues of concept and definition.
- Oxford, R., D. Crookall, A. Cohen, R. Lavine, M. Nyikos and W. Sutter. In press. Strategy training for language learners: Six situational case studies and a training model.
- Reiss, M. 1985. The good language learner: Another look. *Canadian Modern Language Review* 41: 511-23.
- Rubin, J. 1975. What the good language learner can teach us. *TESOL Quarterly* 9: 41-51.
- and I. Thompson, 1982. *How to be a more successful language learner*. Boston: Heinle & Heinle.
- Rusterholz, B. 1987. Reading strategies for the business foreign language class. *Foreign Language Annals* 20: 427-34.
- Sacco, S. 1987. Crap detecting: An approach to developing critical reading and thinking skills in the foreign language curriculum. *Foreign Language Annals* 20: 57-66.
- Stevick, E. W. 1990. Research on what? Some terminology. *Modern Language Journal* 74: 143-53.
- Wenden, A. 1986. What do second-language learners know about their language learning? A second look at retrospective accounts. *Applied Linguistics* 7: 185-205.
- Zvetina, M. 1987. From research to pedagogy: What do L2 reading studies suggest? *Foreign Language Annals* 20: 233-38.