

読解ストラテジーの使用と読解力との関係に 関する調査研究 —外国語としての日本語テキスト読解の場合—

南之園 博美*

キーワード: 読解ストラテジー, トップ-ダウン・ストラテジー, ボトム-アップ・ストラテジー, テスト-テイキング・ストラテジー, 読解力

要 旨

近年, 外国語の読解教育では読解ストラテジーが指導されるようになってきている。日本語学習者を対象としたストラテジー使用の実際や有効性について調査, 実験を行った研究はまだ見当たらないが, 指導方法の確立のためには, 学習者の読解過程を把握することが重要であろう。本研究では, 1) 読解力の高い読み手ほどトップ-ダウン・ストラテジーを使用する程度が高い, 2) 読解力の高い読み手ほどボトム-アップ・ストラテジーを使用する程度が低い, 3) 読解力の高い読み手ほどテスト-テイキング・ストラテジーを使用する程度が高い, という三つの仮説をたて, 日本語学習者の読解ストラテジーの使用と理解との関係について調査を行った。中級後半から上級レベルの被験者73名はまず, 日本語能力試験2級程度の, 約1000字のテキストを読んで多肢選択問題20問に答える読解テストを受け, 次いで26のストラテジーをどの程度使用したか, 4段階(いつも, 時々, あまり, 全然)で回答するアンケートに答えた。トップ-ダウン・ストラテジー, ボトム-アップ・ストラテジー, テスト-テイキング・ストラテジーの三つのサブカテゴリーに分類したストラテジー使用の程度と, 読解力との相関を求めたところ, 仮説2)に関して有意な相関があった。今後は, 発話思考法なども用いてより詳細にストラテジー使用の実際を調べ, 同時にストラテジー指導の効果も検証してゆく必要があるだろう。

1. 読解ストラテジーとは

「ストラテジー」は, 天満(1989)によればもともと軍事用語で, 目的遂行のための長期にわたる総合戦術を指すが, 固定したルールではなく, またルールに支配された過程でもないという。つまり, 目的成就への手順といった意味に解すればよいということである。また, Barnett

* MINAMINOSONO Hiromi: アダム・ミツケヴィチ大学新文献学部東洋・バルト学科講師。

(1989), Cohen (1990) によれば、読解ストラテジーは、読み手がテキスト¹に対して、効果的に働きかけて意味を引き出すために用いる心的な操作であり、意識的に用いられる場合と、自動化されて無意識に用いられる場合があるとされている。本論文でも読解ストラテジーをそのようにとらえることとする。(以下、ストラテジーという場合も、読解ストラテジーを指すものとする。)

2. 読解ストラテジー使用に関する研究

外国語の読解において、読み手がどのようなストラテジーを使用しているのかを調べた研究には、Hosenfeld (1984), Block (1986), Sarig (1987), Anderson (1991) によるものがある。これらの研究では、読み手自身が頭の中にうかんだ考えや行動をことばにして報告する発話思考法 (think-aloud protocol) が用いられており、それによって明らかにされたストラテジーの種類は多岐にわたっている。Barnett (1989) によれば、現在のところ、研究者達に共通して受け入れられているストラテジーのリストの類はまだないという。これは、読解というものが読み手、テキスト、タスクによって複雑に構成されており、各研究によってそれらが異なっているため、研究結果を一般化することが困難なためであろう。しかしながら、Hosenfeld らの研究から抽出されたストラテジーを比較してみると、重複しているものも多くある。

ストラテジー使用と理解との関係については、各研究者によって見方が異なっているようである。Hosenfeld は、読解に成功した読み手 (successful readers) が用いたストラテジーをとりあげて、それらを全て「読解に有効なもの」ととらえているのに対し、Block, Sarig, Anderson は特定のストラテジーを使用することがすぐに理解に結びつくわけではない、としている。このように、まだ研究者によって見解が異なっているのだが、外国語教育(とくに英語教育)では、「効果的な」ストラテジーを指導することがしばしば奨励されており、その指導との関連で一般に効果的なストラテジーとされているものがある。例えば、背景知識の構築と活性化、テキスト構造の認識、予測、タイトルや挿絵の使用、スキミング、スキヤニング、文脈を利用した未知語の推測、語の品詞の認識、代名詞が指す語の認識、語構成などによる意味の認識などである (Barnett 1988; 津田塾大学言語文化研究所読解研究グループ 1992)。これらは、確かに、先の Hosenfeld らの研究において抽出されたストラテジーリストにも含まれているものである。教育の現場で「効果的」とされ、指導されているストラテジーは、優れた読み手 (good readers / successful readers) に、実際に用いられていることが、外国語の読解研究でも確認されてきたが、それらのストラテジーを使用することがすぐに読解を促進するかどうか、という点については、今後、さらなる研究が必要といえるだろう。

¹ 本論文において、「テキスト」という用語は、節や文といった文法的単位を指すものではなく、全体として整合的に統一のある、言語使用単位を指すものとする。

日本語教育の現場でも、新しい読解指導の試みが行われてきており(岡崎・中條 1989; 伊藤 1991; 谷口 1991; 加納 1993)、指導項目として、読解ストラテジーがとりあげられるようになってきた。しかしながら、日本語学習者を対象とした読解ストラテジー使用の実際やその有効性について調査、実験を行った研究はまだみあたらない。そこで、読解指導方法の開発、確立のための基礎となるデータを提供するものとして、本研究では、日本語学習者の読解ストラテジー使用に関する調査を行うことにした。

3. 読解ストラテジーの使用と読解力との関係に関する調査

3-1. 目 的

本調査では、日本語テキスト読解における、読み手のストラテジー使用の実態を明らかにすることを目的とする。具体的には、三つのカテゴリーに分類した26のストラテジー使用の程度と、読解力との関連を検討する。

3-2. 仮 説

調査にあたり、読解や読解ストラテジーに関する先行研究を参照して、以下の仮説を設定した。

仮説1: 読解力²の高い読み手ほど、トップ-ダウン・ストラテジー³を使用する程度が高い。

仮説2: 読解力の高い読み手ほど、ボトム-アップ・ストラテジー⁴を使用する程度が低い。

仮説3: 読解力の高い読み手ほど、テスト-テイキング・ストラテジー⁵を使用する程度が高い。

一般に外国語学習者の読解では、文字情報に頼るボトム-アップ処理に偏る傾向があり、その結果、逐語読みをしていることが多い(天満 1989; 岡崎・中條 1989)。Kintch & van Dijk (1978) は、逐語読みが起こるのはボトム-アップ処理が自動化されていないためだと説明してい

² 「読解力」とは、テキストを読んでその内容を理解することとし、本調査で用いる読解テストの多肢選択問題によって測定されるものとする。

³ 読み手がテキストの意味を構築していく際に、テキストに関する背景知識や読み手自身の経験に基づきながら予測をたて、さらにその予測の確認を行う処理において使用するストラテジーを「トップ-ダウン・ストラテジー」とする。

⁴ テキスト上の文字、語といった言語情報を認識、解説していくことから始まり、さらに文、文章へと向けて意味を構築していく処理において使用するストラテジーを「ボトム-アップ・ストラテジー」とする。

⁵ 「テキストを読んで、多肢選択問題に答える」というタスクを達成する際に、使用されるストラテジーを「テスト-テイキング・ストラテジー」とする。テスト-テイキング・ストラテジーを読解ストラテジーとしてとらえて研究しているものは少なく、本研究では Anderson (1991) の研究を参照した。

る。語句の意味を思い出そうとしたり、複雑な構文を解説しようとするのが、母語では自動化されているのに対し、外国語の読解ではしばしばそういった処理に時間と労力がうばわれてしまい、トップダウン処理、つまりテキスト内容に関する知識や、文章構造に関する知識を活用する余裕がないのだとされる。また、読解指導がボトムアップ処理に比重を置きすぎていることも、学習者の読解のスタイルがボトムアップ処理に依存する一因になっていると考えられる。結果的に、読み手は個々の文の意味はわかるが、文章全体としての意味はとらえられないことになる。以上のような点から、本調査の対象となる日本語学習者の中にもそのような傾向がある読み手がいるのではないかと予想し、仮説1、仮説2を設定した。

読解の過程に影響を与えるもの⁶に「外的目標の設定」が考えられるが、本調査の場合には「テキストを読んで、読解テストの多肢選択問題に答える」という目標が調査者によって設定されているといえる。この目標を意識し、その達成のために能動的、積極的にテキストに向かう読み手は、テストテイキング・ストラテジーを多く用いるのではないかと予想し、仮説3を設定した。

3-3. 被験者と調査の実施日

筑波大学、上智大学、国際基督教大学、東京外国語大学、大阪大学に在籍する中級後半から上級レベルの日本語学習者78名を被験者とし⁷、各機関において、1994年10月27日から11月21日までの間に調査を実施した。最終的には、回答に不備があった5名のデータを無効とし、73名(男性37名、女性36名)を分析の対象とした。このレベルの学習者は、初級レベルの基本的な文型、語彙が既習であるため、ある程度の長さのある、内容に意味のあるテキストを読むことができると考えられるため、本調査の対象とした。

3-4. 調査材料

3-4-1. 読解テキスト

産能短期大学日本語教育研究室編『日本語を学ぶ人たちのための 日本語を楽しく読む本・中級』(1991)より、「趣味」を引用した。このテキストは、国際交流基金『日本語能力試験 出題

⁶ Samuels and Eisenberg (1981) は、読解過程に影響を与える要因について、読み手の「外的要因」と「内的要因」の二つのカテゴリーに分けた観点から論じている。それによると、読み手の外的要因には「テキストの物理的特徴」「テキストのリーダビリティ(読み易さ)」「テキストの内容」「外的目標の設定」があるとし、読み手の内的要因としては、「知識ベース」「認知源」があるとしている。

⁷ 筑波大学33名、上智大学22名(無効3名)、国際基督教大学9名、東京外国語大学9名、大阪大学5名(無効2名)の協力を得た。最終的に分析の対象となった被験者の国籍と人数は、アメリカ(14)、中国(15)、韓国(8)、オーストラリア(7)、マレーシア(4)、タイ(3)、フィリピン(3)、ニュージーランド(2)、イギリス(2)、インドネシア(2)、日本/アメリカ(2)、日本、イスラエル、インド、スリランカ、台湾、ブラジル、ポーランド、ベトナム、ミャンマー、メキシコ、ロシア(各1)であった。なお、東京国際大学の留学生の協力も多数得たが、調査材料の内容の関係から、今回の分析の対象にはできなかった。

基準(外部公開用)』(1993)にある文字数、文数、平均文長、漢字含有率の点からみると、全体として2級レベルに相当するものである。内容は日本の庶民文化のあり方に関連するもので、大部分の被験者の興味をひくものであらうと考え、採択した。

語彙に関しては、日本語能力試験2級の語彙表(国際交流基金 1993)とテキスト内の語彙を照合し、表に含まれていない語の意味は英語、中国語、韓国語の対訳を示すことにした。ただし、語彙表に含まれない語であっても、その意味を推測させる読解テストの問題に対応するものに関しては、解答のヒントとなるので、その対訳を示さなかった。

漢字仮名交じり文を通常の表記とする日本語の読解に関して川瀬(1992)は、漢字系と非漢字系学習者の間に優劣があるのは当然で、読解テストにおける非漢字系学習者の不利を救うための一つの工夫として、難度の高い漢字にふりがなをつけたり、難しい熟語に注をつけるなどの対応が考えられると述べている。本調査でもそのような点を配慮し、通常の中級レベルの学習漢字よりも低めに基準を設定し、中級前半レベル以上と考えられる漢字にはふりがなをつけることにした。

3-4-2. 読解テスト問題

読解テスト問題は、多肢選択形式の20問からなる。小出(1991)に基づき、読解の過程をたどることによって問題を作成し、内容的妥当性を考慮した。なお、問題の一部は、テキストを引用した『日本語を学ぶ人たちのための 日本語を楽しく読む本・中級』(1991)に付属していた問題を参考にした。

3-4-3. 読解ストラテジー使用に関する調査紙

外国語学習者が使用している読解ストラテジーを明らかにしようとする先行研究のほとんどは、発話思考法を用いているが、この方法を日本語学習者に応用するには、発話する際に用いる言語をどうするか、という点に問題があった。もし、日本語で発話させれば、学習言語である日本語で複雑な思考過程をどれだけ表現できるかということが疑問であり、一方、被験者の母語で発話させれば、それらの言語は極めて多岐にわたることが事前に予想でき、翻訳しなければデータが分析できないことが懸念された。また、発話思考法は個人のデータ量が膨大になるため、あまり多くの被験者をとれないというマイナス点もある。本調査では、読み手個人のストラテジー使用の詳細ではなく、多くの学習者に共通する読解ストラテジー使用の傾向をとらえたいという意図もあり、調査紙法を用いることにした。

読解ストラテジーの使用を調べるための調査紙の項目は、2. で述べた Hosenfeld (1984), Block (1986), Sarig (1987), Anderson (1991) から抽出されたストラテジーのうち、いくつかの研究に共通して抽出されている、26のストラテジーをとりあげて調査項目とした(後述)。被験者

は、各項目に示されたストラテジーを、読解テスト中、つまり日本語のテキストを読んでいる時、あるいは多肢選択の質問に答える時に、どの程度使用したかを4段階(いつも、時々、あまり、全然)で回答する形式とした。質問項目が日本語で書かれていては、その内容理解が日本語の習熟度に影響されることが予想されたため、英語、中国語、韓国語、タイ語、マレー語の各国語版を作成し、被験者が質問項目の内容を十分に理解した上で回答できるように留意した。

なお、仮説に対応し、各ストラテジーを「トップ-ダウン・ストラテジー」、「ボトム-アップ・ストラテジー」、「テスト-テイキング・ストラテジー」の三つのカテゴリーに分類して考えた。分類にあたっては、Block (1986), Barnett (1988), Anderson (1991) の研究を参考にした。調査項目としたストラテジーは以下の通りである。([] 内の TD はトップ-ダウン・ストラテジー、BU はボトム-アップ・ストラテジー、TT はテスト-テイキング・ストラテジーの意味。ただし、調査ではこの分類の表示はない。)

- (1) タイトルから、内容について推測した。 [TD]
- (2) 文章を読みながら、次にはどんな内容が書いてあるか予測した。 [TD]
- (3) 文章中の、主要部分(メイン・ポイント)とそれを支える詳細部分(サブ・ポイント)の違いを認識した。 [TD]
- (4) 前に読んだ部分の情報と後から読む部分の情報とを関連づけた。 [TD]
- (5) 文章の内容が本当かどうか、考えた。 [TD]
- (6) 文章の内容に関係する自分の知識やこれまでの自分の経験を、文章に関連づけた。 [TD]
- (7) 自分が文章をどのくらい理解しているか、考えた。 [TD]
- (8) 文章全体の構造を考えた。 [TD]
- (9) 文章全体の意味を考えた。 [TD]
- (10) 文章の部分によって、読む速さを変えた。 [TD]
- (11) 文章の広い範囲に、ざっと目を通した。 [TD]
- (12) 一つ一つの文を母語に翻訳した。 [BU]
- (13) 一つ一つの単語の意味を考えた。 [BU]
- (14) 一つ一つの語の品詞(文法カテゴリー)を考えた。 [BU]
- (15) 一つ一つの文の意味を考えた。 [BU]
- (16) 一つ一つの文の文法構造を考えた。 [BU]
- (17) わからない語にであった時、漢字の知識を使ってその語を推測した。 [TD]
- (18) わからない語にであった時、辞書が必要だと思った。 [BU]
- (19) 何か理解できない部分があった時、その先まで読んで理解できない部分を推測した。
[TD]
- (20) 何か理解できない部分があった時、その部分を読み直した。 [TD]

- (21) 何か理解できない部分があった時、その部分をとばした。 [TD]
- (22) 文章を読む前に、質問や選択肢を先に読んだ。 [TT]
- (23) 選択肢の中から正しい答えを見つけたら、他の選択肢は読まなかった。 [TT]
- (24) 選択肢から答えを選ぶ時、誤りと考えられる選択肢を順に消してゆき、最後に残ったものを答えに選んだ。 [TT]
- (25) 読んだ文章の内容だけでもとづいて、答えを選んだ。 [TT]
- (26) 質問や選択肢に使われていることばと同じことばが、文章の中のどこにあるか探した。 [TT]

3-5. 調査手順

調査は、(1) 調査目的、手順を被験者に説明する、(2) 読解テキストと読解テスト問題を配布し、制限時間を 50 分として読解テストを行う、(3) 読解ストラテジー使用に関する調査紙を配布し、時間制限をせずに、各質問項目に対して回答させる、という順で実施した。

3-6. 調査の結果

3-6-1. 読解テストの結果

キューダー・リチャードソンの第 20 公式を用いて求めた読解テストの信頼性係数が 0.86 だったことから、テストの信頼性は高いといえることができる。また、読解テストの 20 項目の弁別力を調べるために、カイ 2 乗検定によりテストの項目分析を行ったところ、20 項目中 16 項目が 0.5% 水準、1 項目が 1% 水準、3 項目が 5% 水準で弁別力が有意であることが認められたため、全 20 項目を分析に用いることにした。

読解テストの配点を 1 問 1 点として採点したところ、表 1 の結果となった(20 点満点)。

表 1 読解テスト結果 (N=73)			
最低点	最高点	平均点	標準偏差
1	20	14.03	4.5

3-6-2. 読解ストラテジー使用に関する調査結果

調査紙の各項目の回答に、いつも〈3 点〉、時々〈2 点〉、あまり〈1 点〉、全然〈0 点〉の得点を与え、読解ストラテジーのサブカテゴリーごとに使用の程度を得点化したところ、表 2 の結果となった。(各サブカテゴリーのストラテジーを全て「いつも」用いていた場合、表中の「満点」に示された得点となる。)

表 2 読解ストラテジー使用程度の得点化の結果

ストラテジーのサブカテゴリー	満 点	最低点	最高点	平均点	標準偏差
トップ-ダウン・ストラテジー (15 項目)	45	10	40	31.58	5.86
ボトム-アップ・ストラテジー (6 項目)	18	2	17	9.23	3.43
テスト-テイキング・ストラテジー (5 項目)	15	5	14	9.45	2.18

また、被験者を読解点によって、上位群(19 人)、中位群(35 人)、下位群(19 人)に分け、各群の、各ストラテジー使用の平均値を出したところ、表 3 のようになった。

表 3 読解ストラテジー使用の平均値(読解力によるグループ別)

ストラテジーのサブカテゴリー	読解点(平均点)	上位群 (18.4)	中位群 (15.1)	下位群 (7.6)
トップ-ダウン・ストラテジー (15 項目)		2.15	2.06	2.13
ボトム-アップ・ストラテジー (6 項目)		1.51	1.47	1.69
テスト-テイキング・ストラテジー (5 項目)		1.84	1.86	2.00

3-6-3. 読解ストラテジーの使用と読解力との関係

トップ-ダウン・ストラテジー、ボトム-アップ・ストラテジー、テスト-テイキング・ストラテジーの各ストラテジー使用の程度と、読解力との関係を見るために、各ストラテジーの使用の程度の合計得点と、読解テストの得点を用いて積率相関係数を求め、有意性の検定を行ったところ、表 4 の結果を得た。

表 4 読解ストラテジーの使用と読解テスト得点(読解力)間の相関係数

	読 解 力	
トップ-ダウン・ストラテジー	$r=0.005$	ns
ボトム-アップ・ストラテジー	$r=-0.28$	$p<.05$
テスト-テイキング・ストラテジー	$r=-0.1$	ns

3-7. 仮説の検証

調査の結果から、3-2. で述べた三つの仮説のうち、仮説 2 の「読解力の高い読み手ほど、ボトム-アップ・ストラテジーを使用する程度が低い」だけが支持された。ただし、有意ではあったが、「低い相関がある」程度であった。仮説 1、仮説 3 は支持されなかった。

4. 考 察

4-1. トップ-ダウン・ストラテジーの使用と読解力との関係

読解力が同等の読み手でも、トップ-ダウン・ストラテジー使用の程度にはばらつきがあった。これは、読解力上位群、中位群、下位群のいずれにおいてもいえることで、このことが仮説1が支持されなかった一原因であると考えられる。一般に、トップ-ダウン・ストラテジーを多用することによって、読解が促進されるといわれているが、そうだとすると、トップ-ダウン・ストラテジーの使用の程度が低いのに読解力が高いという読み手の場合、自分のストラテジーの使用を明確に認識していない可能性が考えられる。Baker and Brown (1984) は、読み手があるストラテジーの使い方を述べることができなくても、すなわち、使用の認識をしていなくても、実際にはそれを用いていることがある、と指摘している。また、Barnett (1988) のように、ストラテジーの「使用」と「使用の認識」を区別している研究者もあり、この点に関しては、今後より詳細な研究が必要であるといえる。

読解力上位群と同程度トップ-ダウン・ストラテジーを使用しているながら、読解力が低い読み手がいたが、一体何が読めない原因となっているのだろうか。このような読み手の場合、テキスト上の言語情報を処理する能力が十分でないため、それをトップ-ダウン・ストラテジーを用いることで補償しようとしたが、そちらに過度に依存しすぎて、正しい理解に結び付かなかったのではないかと考えられる。トップ-ダウン・ストラテジーが有効に働くためには、ボトム-アップ処理が十分に、正確に速く行われることが前提になると考えられ、ボトム-アップ処理の未熟さをトップ-ダウン処理が補うには限界がある、ということではないだろうか。今後は、読解において、おそらく最も重要な要素である言語能力 (proficiency) が、読解ストラテジー使用とどのような関連があるのかということも調べていくことが必要であろう。

4-2. ボトム-アップ・ストラテジーの使用と読解力との関係

仮説2が支持された通り、読解力の高い読み手ほどボトム-アップ・ストラテジーを使用する程度が低い傾向があった。また、読解力が高い読み手のボトム-アップ・ストラテジーの使用は、他の2種のストラテジーの使用に比べて消極的なものであることが示された。これは、読み手の語彙・文法等の理解が自動化されており、その処理が無意識に行われていることを示唆していると解釈することができ、その結果テキストの内容理解、すなわちトップ-ダウン処理により意識を向けることが可能になっていることが推測される。

4-3. テスト-テイキング・ストラテジーの使用と読解力との関係

読解力下位群を含めて全体的に、読み手はわりあい積極的にテスト-テイキング・ストラテジ

ーを使用する傾向があった。その結果、仮説3が支持されなかったと考えられる。このことから、読み手は「多肢選択の問題に答える」というタスクを意識してテキストを読んでいたと考えることができ、読む目標を与えることが、読解に影響を与えることも示唆している。

ただ、今回の調査では、このカテゴリーをわずか5項目のストラテジーで構成しており、他の二つのカテゴリーに比べて使用の程度のばらつきがあまり出ていないことからわかるように、使用の程度の違いが表われるのには十分な種類のストラテジーが含まれていなかったと考えられる。今後は、他にどのような具体的なテスト・テイキング・ストラテジーがあるのかを明らかにする必要があるだろう。

4-4. その他の読解ストラテジーの使用(自由回答から)

読解ストラテジーの使用に関する調査紙の最後に自由回答欄を設けておいたところ、質問項目にないストラテジーに関して、さまざまな回答が寄せられた。それらには、調査紙法を用いた今回の調査からはよくみえない部分である、学習者個人の読解スタイルの多様性の一端が示されていた。

トップ・ダウン・ストラテジーに含まれるものとしては、●テキスト内容と同時代の自国について考え、歴史的につながりがあるかどうか考える、●勉強した日本の歴史に関する知識を使う、●わからない語は、テキストの他の部分にないか探したりして文脈から推測し、また推測した意味が文脈にあうかどうか確認する、等があった。これらの回答には、テキスト内容に関連する知識を活性化し、また何かわからないことがあってもその場にとどまらず、積極的に推測して理解に結び付けようとする読み手の読解スタイルが示されている。

ボトム・アップ・ストラテジーに関するものには、●わからない漢字があったら、同じ漢字が他にないか探す、●は、が、も、を等の助詞に注意し、それらがどこにかかっているかを考える、●テキストに出てくる漢字だけを読むので、ひらがな、かたかなを含む全体を読むよりも速く読める、等があった。漢字だけ読む、という読解スタイルは、明らかにテキスト全体の理解を促進するものではない。実際、このストラテジーを用いたという被験者の読解テストの得点はよくなかった。この被験者は、漢字だけ読めば「速く読める」と信じており、これは Carrell (1988) が読解処理のバランスがくずれる原因としてあげている「読解に対する誤った考え方」である。このような学習者の存在は、読解がどのように促進されるのかについて指導する必要性を示唆している。

テスト・テイキング・ストラテジーに関する回答には、●テキスト中、質問に関する部分だけ読む、●質問の対象となっている文だけでなく、前後の部分も読み、質問の意味をよく把握する、●選択肢から答えを選ぶ時、なぜそれらが選択肢になっているのかを考える、また、なぜテスト作成者がその質問をしているのか考える、●選択肢から答えを選ぶ時、明らかに誤りである

ものから除外してゆくストラテジーと、最も適切な答えを探すストラテジーを混用する、等があった。「質問に関連する部分だけ読む」という読み手も、読解テストの得点がよくなく、先の「漢字だけ読む」読み手と同様、読解に対して誤った認識を持っているといえる。また、先の回答から示唆されるのは、「テストの問題に答える」というタスクがテキストの読み方に影響を与えているということである。この読み方は、他の目的の下での読みとは異なると考えられ、読む目的(タスク)の設定は、読解をどのようにとらえるか、ということに密接に関連することを示している。

5. 読解ストラテジー指導への示唆

本調査の被験者の全体的なストラテジー使用の傾向からいえることは、ストラテジー使用には、個人的な違いがかなりありそうだと、いうことである。つまり、読解力の高い読み手の間でも、ストラテジー使用の程度にはばらつきがあり、このことは特定のストラテジーを用いることが読解力を高めることには直接結び付かない可能性を示唆していると考えられる。先述したように、ある種のストラテジーを用いることが、必ずしも読解の成功を保証するものではないということは、いくつかの先行研究でも指摘されていることである。Cohen (1990) が述べているように、最近の研究によって、ストラテジー自体が有効なのではなく、それを誰が、どのようなテキストで、テキストのどの部分で、どのような目的の下で用いるのかによって有効に働くかどうかが決定的であるということが明らかにされつつある。これらのことから、読解ストラテジーの指導の際には、Anderson (1994) がいうように、それを「いつ、どのように、なぜ」用いるのかを教え、同時に、ストラテジー使用が成功したかどうかをモニタリングすることも教える必要があるだろう。

読解の過程が個人によってさまざまであるという特性を認識した上で、読解指導の形態を考えると、2種類のものが考えられると思う。まず一つは、読解が本来個人的なものであるという点から、個別指導が考えられる。この指導例としては、完全に個別指導の形態をとったものではないが、Hosenfeld, Arnold, Kirchofer, Laciura, and Wilson (1981) や、日本語教育での深尾・井下・高安(1993)がある。個別指導をさらに深めると、学習者の自発的な読む目的を尊重したり、その結果読むテキストも個別化したりしていくことが考えられるだろう。その中で、個人の読解スタイルに応じて、ストラテジーを選択し、その指導を組み込んでゆくことができるのではないだろうか。もう一つの形態は、集団指導であるが、学習者はその中で自分の読解と、他の学習者の読解の過程が異なっていることを学ぶことが可能となる。学習者は読解の過程を言語化することによって自分の読解について認識し、また他の学習者の読解ストラテジーについて知ることになり、それが読解力の向上への第一歩になると考えられる。これを指導に取り入れた例として

は、谷口(1991)がある。

6. 今後の課題

本研究では、読解ストラテジーを、「トップ-ダウン・ストラテジー」、「ボトム-アップ・ストラテジー」、「テスト-テイキング・ストラテジー」という三つのサブカテゴリーに分類して考えたが、その分類はあくまでも読解研究に基づく仮説的なものである。近年、読解における読み手は、自らの言語的知識を用いてテキスト上の情報を解説していくボトム-アップ処理と共に、テキスト内容に関する先有知識や予測を利用するトップ-ダウン処理を行っていると考えられ、読解には、その処理の双方が不可欠で、それらが相互作用的(インタラクティブ)に働くことでテキストの理解が成立していく、と考えられている。しかしながら、読解過程におけるトップ-ダウン処理とボトム-アップ処理という概念は、母語、外国語の読解研究、また外国語教育研究において一般的に用いられており、用語としても定着したものではあるが、それが具体的にはどのような活動によって構成されているのか、また、その二つの処理がどのように絡み合って読解が進むのか、という点についてはまだ十分に解明されているとはいえない。

読み手のストラテジー使用の実際、その認識については、4-1. で述べたように、はたして読み手自身による報告を正しいものとできるのかどうかという点が問題であり、何らかの指導や訓練を受けた被験者でなければ、自分の読解を正確に認識する、ということには困難があったかもしれない。今回の調査では、被験者がどのような読解教育を受けているか、という点についても調べておらず、被験者の報告の信頼性に関してはあいまいさが残ったといわなければならない。

読解ストラテジーは、他の外国語教育においてそうであるように、日本語教育においても新しい指導項目として認められつつある。今後の課題としては、先に述べたような問題点を考慮しながら、まず、日本語学習者の読解の実態をより詳細に調べ、学習者が抱える読解上の問題点を把握することがあげられるだろう。とくに、漢字系学習者と非漢字系学習者の読解には大きな違いがあると予想されるので、とくにその点に留意して研究をすすめてゆく必要があるだろう。また、今回のようなストラテジー使用に関する実験、調査は、被験者に自分のストラテジー使用の認識が正しくできるよう指導、訓練した上で行えば、より信頼できる結果が得られると思われる。さらに、読解ストラテジーの指導、訓練を行う場合には、その効果を実証的に検証し、学習者の読解力の向上を確認することが不可欠ではないかと考える。

【付記： 本稿は、修士論文の一部をまとめたものである。論文作成に際しては、国際基督教大学の中野照海教授に御指導いただき、大変お世話になった。また、調査にあたっては、各大学の先生方や留学生の皆様から多大な御協力をいただいた。ここに記して心より感謝申し上げます。】

参 考 文 献

- 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』 第 1 号, 145-160.
- 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 に基づくプロトコー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』 広島大学教育学部留学生日本語教育・日本語教育学科, 63-72.
- 加納千恵子 (1993) 「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」, 『外国人研究者の科学・技術日本語読解能力を養成するための効率的な教材・方法の開発 研究成果報告書』 (筑波大学文芸・言語学系), 204-218.
- 川瀬生郎 (1992) 「日本語能力試験の読解・文法」, 『日本語学』 第 11 巻第 7 号, 21-31.
- 小出慶一 (1991) 「読解能力の操作的規定と読解テスト・シラバスの骨格について」, 『産能短期大学紀要』 第 24 号, 181-193.
- 国際交流基金 (1993) 『日本語能力試験: 出題基準(外部公開用)』.
- 産能短期大学日本語教育研究室編 (1991) 『日本語を学ぶ人たちのための 日本語を楽しく読む本・中級』, 凡人社.
- 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, 37-50.
- 津田塾大学言語文化研究所読解研究グループ編 (1992) 『学習者中心の英語読解指導』, 大修館書店.
- 天満美智子 (1989) 『英文読解のストラテジー』, 大修館書店.
- 深尾百合子, 井下幸子, 高安葉子 (1993) 「自律学習を目指す読解教育の試み——初級レベルでの読解能力養成」, 『名古屋大学留学生センター 日本語・日本文化論集』 第 1 号, 107-143.
- 南之園博美 (1995) 「読解ストラテジーの使用と読解力との関係に関する調査研究——外国語としての日本語テキスト読解の場合」, 国際基督教大学大学院教育学研究科提出教育学修士論文.
- Anderson, N. J. 1991. Individual differences in strategy use in second language reading and testing. *The Modern Language Journal* 75(4): 460-72.
- . 1994. Developing active readers: A pedagogical framework for the second language reading class. *System* 22(2): 177-94.
- Baker, L. and A. L. Brown. 1984. Metacognitive skills and reading. In *Handbook of reading research*, ed. P. D. Pearson. New York: Longman.
- Barnett, M. A. 1988. Reading through context: How real and perceived strategy use affects L2 comprehension. *The Modern Language Journal* 72(2): 150-62.
- . 1989. *More than meet the eye: Foreign language learner reading: Theory and practice*. New Jersey: The Center for Applied Linguistics and Prentice-Hall.
- Block, E. 1986. The comprehension strategies of second language readers. *TESOL Quarterly* 20(3): 463-94.
- Carrell, P. L. 1988. Some causes of text-boundedness and schema interference in ESL reading. In *Interactive approaches to second language reading*, ed. P. L. Carrell, J. Devine, and D. E. Eskey. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cohen, A. D. 1990. *Language learning: Insight for learners, teachers, and researchers*. Boston, Mass.: Heinle & Heinle Publishers.
- Hosenfeld, C. 1984. Case studies of ninth grade readers. In *Reading in a Foreign Language*, ed. J. C. Alderson & A. H. Urquhart. London: Longman.
- Hosenfeld, C., V. Arnold, J. Kirchofer, J. Laciura, and L. Wilson. 1981. Second language

- reading: A curricular sequence for teaching reading strategies. *Foreign Language Annals* 14 (5): 415-22.
- Kintsch, W., and T. van Dijk. 1978. Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review* 85(5): 363-94.
- Samuels, S. J., and P. Eisenberg. 1981. A framework for understanding the reading process. In *Neuropsychological and cognitive process in reading*, ed. F. J. Pirozzolo and M. C. Witrock. New York: Academic Press.
- Sarig, G. 1987. High-level reading in the first and in the foreign language: Some comparative process data. In *Research in reading in English as a second language*, ed. J. Devine, P. L. Carrell, and D. E. Eskey. Washington, D.C.: Teachers of English to Speakers of Other Languages.