

2000 年度  
博士学位請求論文  
概要書

第二言語の読解における  
既有知識の働きと変容  
—創造的読み手の育成へ—

早稲田大学教育学研究科

館 岡 洋 子



## 目次

はじめに—論文の構成	1
序章 問題提起	3
第1章 パイロット・スタディと課題設定	4
第2章 先行研究	5
第3章 文章構造と第二言語の読解1 —起承転結型テキストの段落意識と要約文	10
第4章 文章構造と第二言語の読解2 —起承転結型テキストの要約文の型	11
第5章 文章構造と第二言語の読解3 —「転じる部分」を含むテキストの段落意識と要約文	12
第6章 文章構造と第二言語の読解4 —転部分と日本語の文章構造への感じ方	13
第7章 第二言語の読解過程1 —プロトコル分析とモデル構築の試み	15
第8章 第二言語の読解過程2 —内部及び外部リソースの利用と学習	16
第9章 第二言語の読解過程3 —02文の自問自答と問題解決方略	17
第10章 第二言語の読解過程4 —05文の自問自答と問題解決方略	20
第11章 実践例としてのピア・リーディング —仲間と過程を共有する	21
第12章 実験結果のまとめと教育的示唆	24
引用文献	30

## はじめにー論文の構成

本「博士学位請求論文概要書（以下、「概要書」）」は、早稲田大学教育学研究科へ提出した博士学位請求論文「第二言語の読解における既有知識の働きと変容ー創造的読み手の育成へー（以下、「博士論文」）」の概要をまとめたものである。

「博士論文」は、序章および全12章から成り、その構成は図1「論文の構成」に示すとおりである。

序章では、第二言語（外国語）としての日本語教育の現場から、英語母語話者の日本語評論文の読解に関する問題提起を行った。その問題提起に基づいて、第1章でパイロット・スタディを行い、その結果から、2つの課題を設定した。課題は、以下の通りである。

課題1：母語と第二言語（外国語）としての日本語の文章構造の違いが、日本語の文章理解に及ぼす影響を明らかにする。

課題2：第二言語（外国語）の読みの過程での問題解決方略を明らかにする。

第2章では、設定された課題に関して、心理学、対照修辭学、応用言語学の3分野の先行研究を調査した。

第3章から第10章までは、課題を明らかにするために行った実験の報告である。第3章から第6章までは、第1の課題に関して、評論文の要約文調査を行い、英語母語話者の日本語読解においては英語と日本語の文章構造の違いが影響を及ぼしていることを明らかにした。第7章から第10章までは、第2の課題に関して、読解過程での言語報告を行い、そのプロトコル分析から読み手が読解過程で既有知識を用いていること、テキスト情報と既有知識とを関わらせながら既有知識を変革し学習していることを明らかにした。

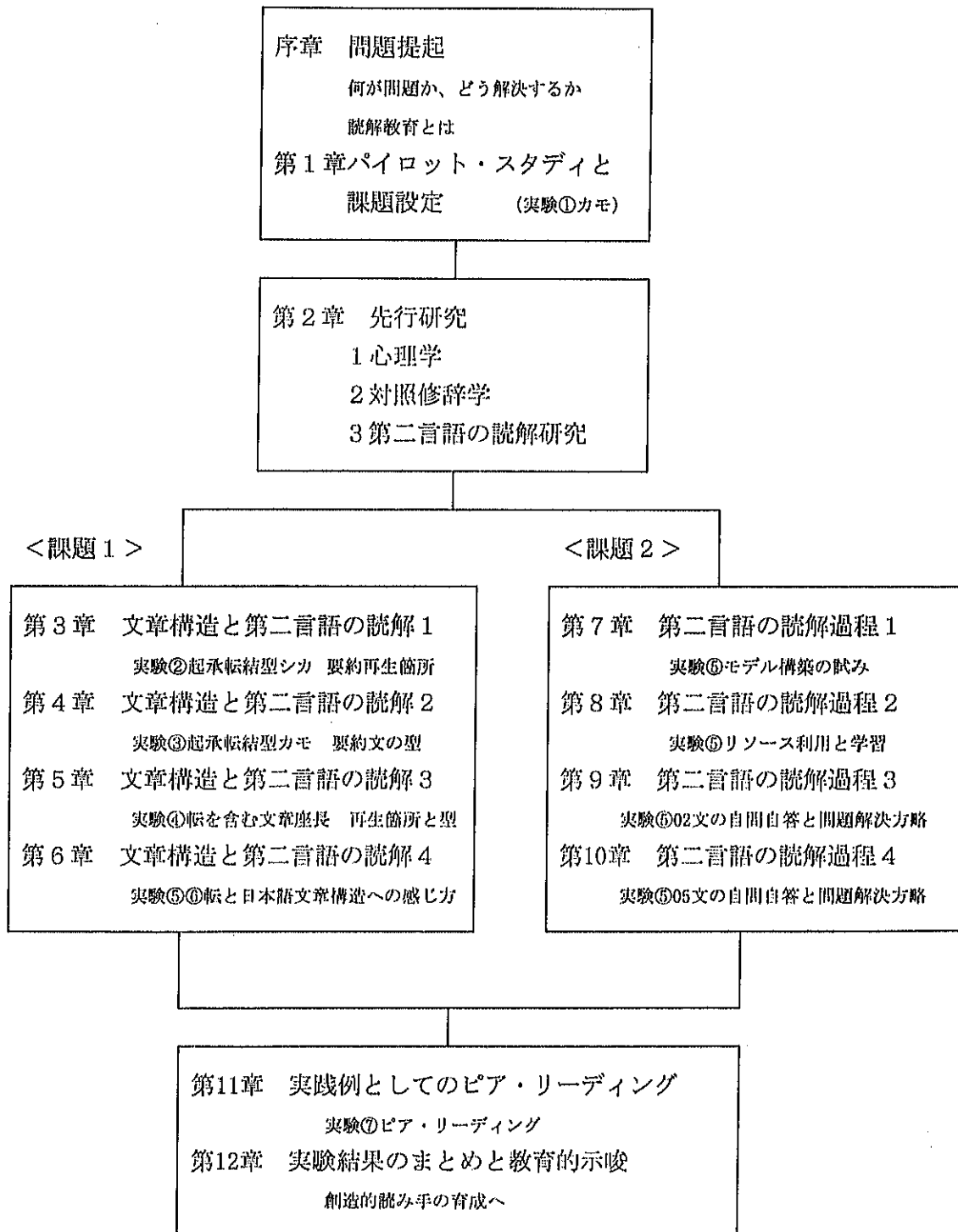
これら第3章から第10章までの実験結果を踏まえ、第11章では教育現場での実験的な実践である「ピア・リーディング」を行い、その可能性と限界を検討した。

最終章となる第12章では、全ての実験結果を総括し、その教育的意味と現場への適用を検討し、結論として「創造的読み手の育成」について考察した。

本「概要書」では、この構成に従って、各章の概要を述べる。

●図1 論文の構成

第二言語の読解における既有知識の働きと変容  
—創造的読み手の育成へ—



## 序章 問題提起

### 1 研究の背景

筆者は英語を母語とする中・上級日本語学習者の読解クラスを担当している。そこでは、「語彙や文法は全部わかっているつもりなのに、文章の流れや書き手の意図がよくわからない」という学習者が多い。彼らは日本語学習の基礎を終えているのであるが、それでも日本語の文章を読む時、さまざまな困難を感じることもあり、特に論説文や評論文では、論理の展開や書き手の意図を適確につかむことが難しいというのである。本研究の問題意識の第1は、日本語の論説文や評論文の読解において、英語を母語とする中・上級日本語学習者にとって一体何が問題となっているのか、第2にその問題点を読み手はどのように解決しているのか、という点にある。学習者に焦点を当てこれらの問題を検討した。

### 2 現場からの問題提起

第1の「何が問題か」という点については、学習者の認知過程が見えないために、教師は真の問題点がはっきりと把握できていない場合が多い。本来「読むこと」は個人的な作業である。授業の予習にせよ専門の研究にせよ、「ひとりでまず読んでみる」というところから学習者の多くの読解活動が始まる。教師にとっては、学習者の頭の中でどのようなプロセスを経てアウトプット（つまり、教師の質問に対する答え）が出てくるのかが把握できず、したがって、読みがうまくいかない原因を十分につきとめることができない場合が多い。

本研究では、現場の例から冒頭にあげたような、単語や節内・文内の文法がわかっても解決できない文や文章の「組み立て方」の問題に焦点を絞って、「何が問題なのか」を検討する。ここで、「学習者に焦点を当てる」ということを再び確認すれば、「何が問題か」ということは、あくまでも読み手とテキストとの関係において起こる問題である。テキストに問題が内在しているのではなく、テキストに取り組む読み手の既有知識とテキストとにギャップがあるとき、問題になってくるのである。そのような意味で、「英語を母語とする学習者（＝読み手）にとって」、文章の「組み立て方」の「何が問題なのか」ということを検討した。

また、第2の学習者の問題解決の方略に関しては、読解中に問題に遭遇した場合でも、解決できる学習者とできない学習者がいる。つまり、問題解決能力を持った者と持たない者がいるということである。この両者の読解の過程を比較することにより、どのような読み方、あるいは活動が有効なのかを明らかにした。さらには、理解から学習に至るプロセスを解明し、第二言語の読解教育のあり方を検討した。

先に述べたように、読み手の既有知識とテキスト情報とのズレで問題が生じる

ということは、このズレを修正する、つまり既有知識を変革することが理解と学習の過程であるといえよう。本論文では創造的理解（先行研究の章参照）ができる読み手を「創造的読み手」と呼び、「創造的読み手」の育成こそが読解教育の目指すところであると考えている。

## 第1章 パイロット・スタディ（実験①）と課題設定

### 1 パイロット・スタディのまとめ

英語母語話者の起承転結文の読解に関して、「命拾い」をテキストとしてアンケート（段落評価、テキスト評価）と読解過程のプロトコル分析を実施した。実験結果から、英語母語話者は日本語母語話者に比べて、起承転結文を低く評価する傾向があり、「転」の段落につながりが変だと感じたり、全体の話題と無関係だと思ったりする傾向があることがわかった。また、読みの過程では、文レベルで「主語変化」したときや、文章構造レベルで話題が転じたとき（起承転結の「転」）に、つながりが変だと感じたり、前の部分との関連や全体の中での位置付けが把握できない者が多かった。このような文のつながりや文章構造に関するマクロレベルでの条件と、主語省略、他の語句での言い換え、擬人法などによるミクロレベルのわかりにくさが重なっているところで、理解に支障をきたしていることが明らかになった。そこで、マクロおよびミクロの2つのレベルから課題を設定し、実験を計画することにする。

### 2 課題設定

パイロット・スタディの結果を踏まえ、冒頭で述べた「学習者にとって何が問題か」「どう解決しているか」という問題意識に基づいて、博士論文の課題を設定する。課題解決を通して、「創造的読み手」とその育成について検討を加える。

また、本研究では、テキストとして評論文を扱う。なぜならば、序章で述べたように、日本語学習者にとって評論文の論理展開や筆者の意図を的確に把握することが難しいからである。評論文とは書き手が自分の意見を加えながら解説した文章のことで、論説文と同じ意味で用いている。

#### 2.1. 課題1－文章構造の違いが読解に及ぼす影響

第1の課題は、マクロの文章構造に関する課題である。英語を母語とする日本語学習者にとって、英語と日本語の文章構造の違いが日本語テキストの読解に何らかの影響を与えているのではないかという点を明らかにする。特に、起承転結型で書かれた日本語のテキストを読むとき、英語母語話者は展開に違和感を持つ

たり、理解しにくくなったりするのではないか、ということを実験を通して明らかにする。実験の方法としては、段落間のつながりなどについての評価と要約作成課題を課す。要約文には、テキストを理解した結果、読み手が重要だと考えた情報のみが再生されると考えられるので、原文の文章構造のどの部分が要約文に再生されているか、どんな順序で再生されているか、読み手の母語によって違いがあるのか比較をする。英語母語話者は日本語母語話者とは再生箇所や順序が異なる可能性がある。

読み手に焦点を当てるという意味で、読み手の文章構造に関する既有知識とテキストの文章構造との関係、いふなれば既有知識が理解促進に影響を与えていることについて検討したいと考える。

## 2.2. 課題2 - 第二言語の読解過程

第2の課題は、読解の過程ではどのように問題を解決しているのか、どのような場合に学習が起きるのかを明らかにする。特に、課題1がマクロの文章構造に関するものであるのに対し、ミクロレベルでの主語省略など文と文のつながりの問題についての問題解決過程を観察する。よく読める読み手は何を問題とするのか、それをどう解決するのかという点を明らかにするために、読解力上位群と下位群の読解過程でのプロトコルを比較分析する。

ここでも、読み手が既有知識をどう使うのか、既有知識がどう変わっていくのか、という読み手の活動に焦点を当て、既有知識の働きの大きさとその変容の可能性を検討する。

## 第2章 先行研究

実験編に先立ち、3分野の先行研究を調査した。第1節で、読み手側の要因を扱う心理学、特に認知心理学の先行研究を学び、読解という認知的な活動についての知見を得る。第2節で、テキスト側の要因を扱う対照修辭学の先行研究から、日本語と英語の書き方の違いについて検討する。これは、英語母語話者の頭の中にあるフォーマルスキーマ（文章構造に関する知識）と、日本語の文章構造が異なっているかどうかに関するものである。最後に第3節で、応用言語学の立場から第二言語の読解研究の成果について調査する。

### 1 読み手に関する先行研究 - 認知心理学の成果から

#### 1.1. スキーマと読解

1960-70年代の心理言語学からの読解過程解明への貢献に続いて、1970年代後

半から認知心理学の分野では、長期記憶内に貯えられている階層的知識構造から読解を解明しようという理論が提出された。Rumelhart らの「スキーマ」、Minsky の「フレーム」、Shank の「スクリプト」がこれにあたる。スキーマ (図式 /schema/schemata/schemas) とは環境との相互交渉の際に主体が使う既存の知識の枠組みや活動の枠組みを指し、具体的には様々な表現をとりうるが、機能的には一つとみなしうるまとまりをいう。

スキーマは、文章理解をする上で、その後入ってくる情報の処理に影響を与える。内田(1982:159)は、文章理解の過程について、「読み手がある文章を読んで直接に受け取るものは、単に意味を構成する骨組みの構成要素に過ぎない」と述べている。この構成要素から、読み手は既存知識を喚起し、選択、変換、結合、補充、統合、構造化などの様々な精神操作を用いて、文章の命題の内容と構造についての一貫性ある「内的な表象 (mental representation)」を作り上げるのであり、文章理解過程は「意味を求める努力 (effort after meaning)」であるとする。

内田は(1982)は、理解には「再認的」理解と「創造的」理解という2つのレベルが考えられるとする。読解を受身的な作業ではなく積極的な問題解決の活動だとみる読解教育においては、「再認的」理解に止まることなく、スキーマが修正されたり新しく作られたりするレベルの「創造的」理解ができるような読解能力を養成しなければならないことになる。そして、理解の過程では、自分が理解しているかいないか、自分の認知過程を対象化し制御する力、すなわち「メタ認知 (meta-cognition)」と呼ばれる認知が生じる。メタ認知については、本論文第2章で詳述したが、行為や事象の結果を予測したり、現実世界に照らし合わせたり、問題解決の意図を調整したりする様々な活動を含んでいる。これは、認知過程全体を対象化し、制御する働きで、学習や理解が達成目標からずれそうなときに、顕在化し、警告を発し、意識的な軌道修正をするべき時を知らせる。適切な内的モデルを構成するに当たって、読み手は既存のスキーマを単に適用するのみではなく、モデルがそれ自体で内的一貫性があるのかどうか、さらに世界知識と照合して不自然さがないかをメタ認知を働かせながら吟味し、うまく辻褄が合わないときには、全体が一貫するように様々な仮説を立ててそれを調べモデルを修正する。

## 1.2. テキストからの学習

1980年代後半以降、Kintsch (Kintsch and van Dijk 1978、van Dijk and Kintsch 1983、Kintsch1998など)は実験結果を通じて「テキストの学習」と「テキストからの学習」ということを区別している。テキストが解読 (encode) できれば理解できたとと言えるのかどうか疑問を示し、理解にはいくつかのレベルがあることを指摘している。「テキストの学習」はテキストが伝える内容を理解する読みとりのこと



を指すが、「テキストからの学習」はテキストを読んでその内容を理解し、そこから新しい情報や知識を獲得する過程であり、テキスト情報を読み手の既有知識の中に取り込んで、テキストの内容を応用できるようになることを目的とするものである。

「状況モデル (situation model)」は、「テキストからの学習」の際に形成される表象で、テキストの内容を含んだもっと広い知識の状況について構成された表象である。読み手はテキスト情報を取り込んで自らの知識と統合するので、既有知識と新情報は一体化する。このような「状況モデル」は、書かれている内容に関する十分な背景知識を持っていないと作れない (小嶋 (1996)、秋田 (1990) などを参照のこと)。「創造的読み手」は自らの既有知識と十分交流させる中でテキスト理解を進めていると考えられる。

## 2 テキストに関する先行研究—日本語と英語の文章構造の違い

### 2.1. 文章構造の型—日英対照修辞学

1960年代以降、対照修辞学 (contrastive rhetoric) の分野において、文化や言語の違いによる文章構造の違いが注目され、日本語と英語の対照修辞学についても、多くの研究がなされた。Hinds (1983) によると、日本語は「円環方法 (circular approach)」をとっていて、「行きつ戻りつしながら螺旋状を描く」間接的な方法が特徴的である、という。日本人にとって「名文」といわれるものを英訳してみると、英語母語話者には「迷文」とうつる。それは、英語の文章構造にはない「起承転結」という型が日本語にはあって、「転」と「結」が特に英語と異なっている。「起」で議論を始め、「承」でそれを発展させ、その後「転」でサブテーマへと話が移る。このサブテーマは、主題 (the major theme) と関連がないわけではないが、直接にはつながらないものである。最後の「結」ではこれらすべてをまとめて結論に至る。しかし、この結論の書き方も英語と異なり、必ずしも結論を断言せずとも余韻を残した書き方が好まれる、と述べている。

また、Hinds (1992) は、談話の発話の意味やテキストの文の意味を結び付ける関係を一貫性 (coherence) とよび、日本語の論説文を取り上げ分析を行っている。その結果、日本語母語話者と英語母語話者とでは、文章構造に関して異なった基準を持っており、英語母語話者にとっては、introduction (紹介と主題)、body (説明)、conclusion (まとめ) という形が一般的で、そうでないものは一貫性がないと感じられると言う。ある言語では一貫性があっても、ある言語ではないということがあると Hinds は主張している。

筆者は日本語と英語の一貫性に関して、上述の Hinds の論に加え、書き方が明示的かどうかという問題ではないかと考えている。つまり、一貫性の要素となる各段落の命題の書き方が、英語のほうが明示的、直接的で前後の関係も明らかで

あるのに対し、日本語のほうが場合によっては暗示的あるいは間接的だと思われる。各命題の関係が明示的に書かれてはいないため、読み手がその意味づけや関係をつなげる作業をすることになる。間をおいて置かれた基石からその意図をくみ取るようなものである。明示的でない部分まで読みとった読み手にとっては、この文は一貫性があるといえる。つまり、どういうものが一貫性があるといえるかが言語によって異なるというよりも、直接的に書かれていない部分をどう評価するかの違いであろう。本論文の序章にあげた、学習者にとって問題となるいくつかの例は、みな、英語と日本語の文章構造の違いからくるものである。

## 2.2. 日本語の文章構造の特徴

英語の論説文の文章構造では、前述のように、introduction、body、conclusion という形が一般的である。英語母語話者は国語の授業で徹底的にこの型を叩き込まれる。外国人が英作文を学ぶときも、まずこの型にはめて書くことが要求される。introduction のパラグラフでは、一般的な話題から説き起こし、thesis statement で閉じる。次の body では、例示などにより冒頭の thesis statement を次々に説得していく。最後に conclusion で、主題を繰り返してまとめに入る。

これに対して、日本語にはどのような文章構造があるのだろうか。長尾(1992: 28)は、日本語の文章構造といってもその形式は簡単に分類できるものではないし、文章の数だけ構成の型もあるといっておく、国語教育界ではあまり積極的に文章構造を教えていないようだと言っている。たしかに、伝統的な日本の文章論で言われる「起承転結」「序論・本論・結論」あるいは「序破急」などで説明が付くわけではない。

日本語の文章構造の特徴を、起承転結の型に求めるのは無理ではあるが、しかし、この構成の眼目となっている「転」の部分というのは、日本語の文章構造を考える際に、大変興味深いものを示唆していると筆者は考えている。

起承転結の中の「転」というのは、話題を転じるのではあるが、全く関連のないことを述べるのではない。明示的な一貫性は一見ないように見えるが暗示的には一貫性はある。起承に一貫している主題を別の角度からさらに論じているのである。しかし、英語を母語とする読者にはその一貫性がわかりにくい。さらに転のあとの結は、起承で述べたことと転とを統合するわけだが、英語母語話者にとっては直前のパラグラフ(転)との繋がりという観点でのみ結の部分を見るので、起承までもは統合しない。そこで、また一貫性がないように見えてしまう。起承の流れを転で転じること、さらに転の前の部分(起承)と転とを統合して結に至ることによって、文章に広がりや奥行きが出てくる。日本語の文章における一貫性は、英語のように明示的ではないかもしれないが、このような転のあり方が特徴をなしていると考えられる。英語がチェーン状に前後のパラグラフを次々と組

み立て、論理を展開していくのに対し、日本語は各部分を統合していくといえるのである（図2参照）。

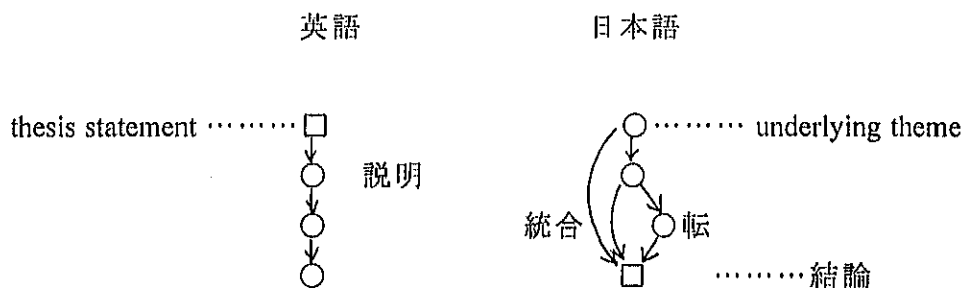


図2 英語と日本語の文章構造の違い

日本語の文章構造では、きれいな起承転結にならずとも、転を含んだ文章が比較的多いように思うし、英語母語話者にとってこれは読解上問題になることがある、という意味で「転」の存在に注目したい。

### 3 第二言語における読解研究

1980年に入ってスキーマ理論の飛躍的な進歩に伴い、第二言語教育、特に英語教育においても、スキーマ理論に基づくモデルが考えられるようになった。読みの過程では、トップダウン処理とボトムアップ処理という双方向の処理が同時に行われているといわれ、「相互モデル(Interactive models of reading)」が提示された(Carrell et al. 1988など参照)。

読解ストラテジーの研究では、母語のストラテジーが外国語を読むときに転移されるかというテーマに関して、多くの議論がなされた。また、Block(1986)以降、読みのプロセスに関心が向けられ、発話思考法(think aloud method)が用いられた。

第二言語(特に英語)における読解研究は第一言語の読解研究を受けた形で発展していることがわかるが、第二言語ならではの特徴もある。つまり、読み手が母語での読みのストラテジーをある程度持った大人であること(もちろんそのストラテジーの優劣には個人差がある)、相互補償現象(Stanovich 1980参照)により言語的欠損部分を背景知識に頼るなどの点である。

読解教育に関する研究は、日本語教育においても、第二言語教育あるいは応用言語学としての英語教育と多くの共通点を持ち、英語教育の成果を取り入れて発達してきた。1970年代の経験的な実践例を中心とした読解教育への提言から、90年代以降の読解研究を踏まえた実験に基づく読解教育の提言へと変わってきていることが分かる。

### 第3章 文章構造と第二言語の読解1

#### 一起承転結型テキストの段落意識と要約文(実験②)

##### 1 背景と課題

母語との文章構造の違いが読解に影響を与えるかどうかという問題意識から、原文(起承転結型)と書き替え文(英語型)を用い、英語母語話者、中国語母語話者、韓国語母語話者の読解について実験および考察を行った。英語母語話者の頭の中には、introduction、body、conclusionによる構成を典型とする「英語型」のフォーマルスキーマがあり、そのスキーマに当てはめて日本語の起承転結型テキストを読むと、違和感を感じたり論理展開が十分理解できなくなる傾向があると予測されるからである。特に、「転」の部分で理解が低くなったり、違和感を感じたりするのではないかと検証した。

##### 2 方法

被験者：中上級日本語学習者(英語、韓国語、中国語それぞれの母語話者計82名)および日本語母語話者(55名)

テキスト：2種のテキスト「シカ」を用意した。「原文」は起承転結型、「書き替え文」は原文を英語型に実験者が書き替えたものである。

手続き：①「要約作成課題」、②「段落意識調査」③「段落図示課題」からなる。

##### 3 まとめ

実験の結果、英語母語話者は中国語・韓国語母語話者に比べ起承転結型の読解が弱いことがわかった。

英語母語話者は、「転」で「つながりが変」「主旨不明」「不要」と感じながらも、要約文での再生は日本語母語話者と比べ低くはない。しかし、その後「転」の位置付けがよくわからないため、「転から結に移行する」部分でも「つながりが変」「主旨不明」「不要」と感じ迷子になってしまい、この部分は再生されにくい。したがって、起承転結文で日本語母語話者と決定的に異なるのは、転自体よりもむしろ転の後であった。段落図示課題でも、起承と結とが結び付いていないものが多く、結が起承と転とを統括していないことが示された。つまり、英語母語話者にとって、馴染みのない起承転結型の日本語の文章は英語型の文章より理解しにくく、転の位置づけが不明確となる傾向があることが明らかになった。

これらの結果は、転と転以前とを統合していく読み方に英語母語話者が慣れていず、日本語で書かれたテキストの文章構造と、英語母語話者である読み手のフォーマルスキーマに、ズレがあることを示唆している。したがって、課題1に関

して、英語と日本語の文章構造の違いは英語母語話者が日本語の評論文を読むときに影響を与えているといえる。

## 第4章 文章構造と第二言語の読解2

### 一起承転結型テキストの要約文の型（実験③）

#### 1 背景と課題

第4章では、英語を母語とする日本語学習者の要約文に関して、特に要約文と原文の文章構造との対応関係を調べた。第3章ではテキストのどの部分が要約文中に再生されたかということを中心に分析したが、第4章では、産出された要約文全体の構成（命題の提出順）を検討した。

要約の機能というのは、ある文章の要旨として、「マクロ構造」（Kintsch and van Dijk 1978）を読み手の記憶上に作ることであるといわれる。したがって、産出された要約文そのものの構成から、読み手がテキストをどのように読み、どのようなマクロ構造を再構成したのかを知ることができる。起承転結文をテキストとして調査した場合、この型が読み手のフォーマルスキーマになれば、産出した要約文はテキストと同じ起承転結型にならない可能性がある。日本語母語話者と英語母語話者（学習者）の要約文を型によって分類し、その特徴の把握を試みた。特に、英語母語話者については、原文と同じ起承転結型で要約文を産出した学習者の読解力が高いと言えるのかどうか、読解力との関係を調べた。

#### 2 方法

被験者：中上級日本語学習者（28名）および日本語母語話者（58名）

テキスト：起承転結型テキスト「命拾い」。

手続き：テキスト参照による約200字の要約作成課題。

#### 3 まとめ

日本語母語話者の要約文は、それぞれ異なっているにもかかわらず、型分類を行うとみごとに原文の起承転結と同じ型に収まり、要約に当たって原文から採用するユニットも、いくつかの特定のものに集中していることがわかった。

それに対して、英語母語話者は、型にも使用ユニットにもバラエティがある。型については、原文の起承転結すべての段落を再生するものは7割近いが、結論部分などに誤りを含んだものを差し引くと、3割台になってしまう。結論を再生することは要約文の要だと思われるが、結なし型が約2割あった。また、日本語母語話者には皆無の頭括型要約文が、英語母語話者には見られたが、これには母

語である英語の文章構造の影響があると考えられる。また、英語母語話者の使用ユニットは日本語母語話者より具体的な記述に引張られる傾向にある。以上の結果から、課題1の文章構造と第二言語の読解について、日英語の文章構造の違いが読解に影響を与えていることがわかる。

さらに、英語のフォーマルスキーマを持っている学習者にとって、日本語の起承転結文は難しいままで習得されないのかどうかについても検討した。英語母語話者の日本語読解力と要約文の型との関係を見ると、日本語母語話者と同様の起承転結型（尾括・バランス型）で誤りのない要約文を産出した者は、ほかの者より読解能力が高く、文面通り読むよりも文脈から類推して行間を読むようなタイプの読解でその差ははっきり現れた。これは、学習者の日本語レベルが上がるにつれ、フォーマルスキーマにも慣れ読解が促進されたことを示唆している。

## 第5章 文章構造と第二言語の読解3

### 一 「転じる部分」を含むテキストの段落意識と要約文

#### 1 背景と課題

第3章および第4章を通して、英語母語話者が母語のフォーマルスキーマに当てはめて日本語の起承転結文を読むとき、転の位置づけが適切に理解されていないことを見てきた。しかし、日本語の評論文が全て起承転結型で書かれているわけではないし、実際には起承転結文だけが問題になるわけではない。第2章先行研究で見たように、英語母語話者にとっては起承転結文に限らず、「転じる部分」を含んだ文章が脱線と見えるようである。そこで、第5章では、起承転結型ではないが「転」を含むテキストについて、英語、韓国語、中国語それぞれを母語とする日本語学習者の段落評価と要約文を比較し、日本語の「転」を含む文章と英語母語話者のフォーマルスキーマとの関係を検討した。

#### 2 方法

被験者：中・上級日本語学習者（英語、韓国語、中国語それぞれの母語話者計79名）および日本語母語話者（48名）

テキスト：2種のテキスト「座長」を用意した。「原文」は「転」を含んでおり、「書き替え文」は転じないように、実験者が原文の段落の順序を変え書き替えた。

手続き：①テキスト評価、②段落評価③母語と日本語の文章構造に関するアンケート④テキスト非参照による200字の要約作成課題。

### 3 まとめ

実験の結果から、母語に関わりなく原文よりも書き替え文の方がテキストの文章構造への評価が高く、読み手にとって違和感の少ない「安定的な」文章構造で、要約文の型のバラエティも少なかった。このようにテキストによって要約文の型にバラエティの有無があり、文章構造が明確なものほど、読み手が再構築する文章構造の多様性の幅が少なく（言い換えれば「安定的」で）要約文にはテキストと同じ型が現れやすい。

原文の文章構造は書き替え文ほど文章構造が明確ではなく、安定的ではないため、日本語母語話者のテキスト評価も高くなく要約文にもバラエティが現れた。この原文に関しては、英語母語話者の評価が特に低かったが、これは真ん中に一般論が来るためその前及び後の段落とのつながりが悪いと感じられることに起因するようである。英語母語話者は、原文の要約文で約8割の者が冒頭に一般論を書き、頭括型のフォーマルスキーマを持っていることを示唆させた。

第4章で述べたように要約文はテキストを反映するのが基本ではあるが、それはより明確な文章構造のテキストの場合であって、テキストの文章構造によっては要約文の型にバラエティが生じる。第二言語（外国語）でこのようなテキストを読むことは論理展開を追いきにくい場合が多いが、学習者はそのテキストを自分にとっての安定的な文章構造にと再構築していることがわかる。

第1の課題である文章構造の違いと読解について、転を含むテキストを用いて検討してきたが、読み手はテキストの文章構造を自らのフォーマルスキーマに適合する形に再構成していることが示唆された。したがって、第3章、第4章、第5章を通して、テキストの文章構造と読み手のフォーマルスキーマが異なっているとき読解に支障をきたす場合があり、また、読み手は自らのフォーマルスキーマに合わせて読んでいることが明らかになった。

## 第6章 文章構造と第二言語の読解4

### －転部分と日本語の文章構造への感じ方（実験⑤⑥）

#### 1 背景と課題

第5章までの要約文分析に対して、第6章では、プロトコル・データ（言語報告データ。詳細は第7章参照）から、日英語の文章構造の違いが英語母語話者の日本語読解に与える影響について質的に検証する。定量的な実験からではどう感じたかを直接に知ることができないため、転部分および日本語の文章構造に関して読み手の「生の声」を聞くことができる言語報告を学習者にさせることにした。

## 2 方法

実験⑥は、起承転結型テキスト「命拾い」の読みの過程を言語報告してもらい、そのプロトコル・データを分析したものである。実験⑦は、実験⑥の読解タスクの後、文章構造や転部分への感じ方を述べてもらったプロトコル・データを分析したものである（詳細は第7章参照）。

被験者：英語を母語とする日本語学習者（日本語中上級学習者 NNS）31名。

読解プロフィシエンシーテストの結果により上中下の3群に分けた。

テキスト：起承転結型の文章「命拾い」をテキストとした。

## 3 まとめ

実験の結果、5段落の形、あるいはkey holeのスタイルの中で、最初のパラグラフでまずしっかりとthesis statementを述べること、その後それを説得していくことを教えられてきた英語母語話者にとって、日本語の起承転結のスタイルはやはり不思議な、あるいは「不条理な」ものに感じられることが直接にわかった。

しかし、日本語の習熟度によって、テキストを「奇妙に」感じる度合いが異なる。日本語読解力が上位群にいくにしたがって、よく見たスタイル、日本語らしいスタイル、と感じている。冒頭からは結論が予測できない、結論が末尾に来ることが多い、段落間に飛躍がある、など彼らなりに把握している日本語のスタイルがある。学習が進むにつれ、このスタイルに慣れていって、棚上げして読み進めるといったストラテジーを身につけるようになる。これは、とりもなおさず日本語のフォーマルスキーマを習得するということである。慣れるという形で自然に習得させるのではなく、このようなことを学習者に気づかせ、日本語のスキーマにあうストラテジーを積極的に身につけさせることができるような教育の場が必要である。

第3章から第6章まで、本論文の第1の課題を検討してきた。読み手は白紙の状態でテキスト情報をまんべんなく取り込むのではなく、自らの既有知識に適合させながら読んでいる。文章構造について言えば、英語を母語とする日本語学習者は英語のフォーマルスキーマにある程度当てはめながら日本語のテキストを読んでいる。したがって、英語では一般的ではない起承転結型や転を含む文章構造の日本語評論文を英語母語話者が読むときに、母語のフォーマルスキーマの影響により違和感を感じたり、理解が難しくなることがある。

しかし、このスキーマも読解上の障害であり続けるのではなく、日本語の習熟度が進むにつれて習得されていくものであることが第4章および第6章で示された。つまり、文章構造に関する既有知識を読解の際に利用するとともに、新しい



日本語のフォーマルスキーマも日本語学習の中で習得される。既有知識は付加され変容するのである。

次に、第7章から第10章までで、第2の課題について検討する。

## 第7章 第二言語の読解過程 1

### — プロトコル分析とモデル構築の試み (実験⑤)

#### 1 背景と課題

第7章から第10章までは、第2の課題に関して発話思考法(think aloud method)、あるいは言語報告(verbal report)と呼ばれる方法により、読み手の内的なプロセスを外化してもらい、認知的な過程を質的に究明することが目的である。プロトコル分析の認知心理学における背景および評価については、本論文第7章第1節を参照されたい(Ericsson and Simon 1980、海保・原田1993、海保・加藤1999など参照)。第7章では、日本語読解能力の高い学習者と低い学習者、および日本語母語話者の三者を比較し、読解過程の特徴とメカニズムを探索しそのモデル構築を試みる。

#### 2 方法

被験者：英語を母語とする日本語学習者(31名)。うち読解テストで最上位

(HNNS)および最下位(LNNS)の学習者、および日本語母語話者(NS)。

テキスト：「命拾い」を使用した。テキストの詳細は第1章を参照されたい。

手続き：

(1) 実験に先立ち、ほかのテキストでまず発話思考法の練習をし、やり方に慣れてから実験に入った。テキスト(単語表つき)を配布し、英語でも日本語でも良いから、自分の読解の過程、つまり頭の中で考えたこと、感じたことを全て声に出して言うように指示した。室内には被験者は1人で、発話は録音した。

(2) 最後まで読み終わったら、10問の内容真偽課題を与えた。

(3) さらに、テキスト細部の内容に関する質問に答えさせた(内容質問課題)。

(4) 最後に、テキストの構成や難しかった点などについてインタビューした。

#### 3 まとめ

読み手は読解過程で生じた問題の解決のために、さまざまなストラテジーを用いていることが明らかになった。学習者と母語話者に共通して、各スパン毎に「テキスト音読→問題に気づく→様々なストラテジーを用いて仮説を設定する→確認・修正をする→解釈・評価する」という流れで読解が進んでいることが示唆

された（本論文第7章図3参照）。しかし、各段階の現れ方やリソースの利用方法は、LNNSとHNNSおよびNSには違いが見られた。つまり、HNNSはテキストと読み手の内部リソースと外部リソースの三者を頻繁に相互作用させることにより、単に読んで理解することに留まらず、内部リソースに新しい知識が加わり学習が促進されていることがわかった。この「リソース利用」と「学習」との関係については、次の第8章でさらに分析する。

また、この相互作用のときにメタ認知が用いられていた。HNNSはメタ認知の利用が多く、メタ認知を用いることにより自らの活動が意識化され、既有知識と新情報とのズレに気づき、既有知識が修正されたり新知識が獲得されたりする様子が観察された。

## 第8章 第二言語の読解過程2

### —内部及び外部リソースの利用と学習（実験⑤）

#### 1 背景と課題

理解のための作業の場（作動記憶(working memory)にあたる）には、テキスト情報、読み手の既有知識、外部リソースという3つの情報源から、情報が入ってくる。これらの情報源そのものは本来は静的なものだが、情報を処理する作業の場は絶えず動いていると考えられる。作業の場では、入力情報に基づいて、確認の作業や、読みをチェックするメタ認知の機構が働いている。そして、読み手は自分の既有知識を提供するばかりではなく、情報処理（理解）の結果として新しい知識を得たり、既有知識を修正したりといったフィードバックも受ける。つまり、本来静的であった読み手の内部リソースはテキスト理解によって変革される。このようにして、読み手は知識を増やしたり学習したりしていくと考えることができる（本論文の第2章第1節参照）。

これは言葉を換えて言えば、van Dijk and Kintch (1983) の提唱する「状況モデル」の形成にほかならない。読み手はテキストの内容から「テキストベース」を形成するが、最終的には自分自身の知識と統合し既有知識と新情報は一体化し「状況モデル」を形成する（本論文の第2章第1節参照）。

第8章では、第7章の読解過程の流れを踏まえ、特に、読み手は自らの内部にある既有知識と、単語表や辞書など読み手の外部のリソースをどのように利用しテキストを理解しようとしているのか、さらに読み手の既有知識はどのように書き替えられるのかを、質的に明らかにしようと試みた。

#### 2 方法：第7章に同じ。

### 3 まとめ

第二言語（外国語）のテキストの読解では、テキストと読み手の内部リソースと外部リソースの三者を頻繁に相互作用させることにより、単に読んで理解することに留まらず、内部リソースに新しい知識が加わり学習が促進されていることがわかった。

LNNSは各リソースを独立的に用いる傾向が強かったのに対し、HNNSはそれらを互いに結び付けて利用している例が多く見られた。テキスト情報、外部リソースからの情報と既有知識とをやり取りする姿が、自問自答という形で多く観察された。

よりよく読め、学習できるという点では、リソースを相互作用させること、つまり、テキスト情報や単語表などの外部リソースと既有知識とを交流させることが第1の重要な点であることがわかった。既有知識を用いずには学習は促進されにくいことがわかる。

第2の重要な点は、この相互作用のときにメタ認知が用いられているということである。HNNSはメタ認知の利用が多く、メタ認知を用いることにより自らの活動が意識化され、既有知識と新情報とのズレに気づき、既有知識が修正されたり新知識が獲得されたりする様子が観察された。

既有知識を活性化させること、テキストから得た新しい情報と既有知識とを結び付けさせることが、読解過程では重要だということが明らかになった。その時、読み手が読解過程で行っている自問自答こそが、理解を深め学習を促進する鍵となることが推測できる。「自問自答できる学習者」を育てることこそが重要だといえよう。そこで、第9章と第10章ではこの「自問自答」ということについて、その質や頻度の点からさらに検討を加え、自問自答の意味を考える。

## 第9章 第二言語の読解過程3

### —02文の自問自答と問題解決方略（実験⑤）

#### 1 背景と課題

第7章および第8章では、読解過程で読み手は既有知識とテキスト情報や単語表などの情報を相互作用させながら理解しようとしていることがわかった。この相互作用を具体的に表しているのがプロトコルの中の「自問自答（テキストを読みながら自らに対して疑問を發し、解決していくこと）」という活動である。この自問自答を質的、量的に分析することにより、よく読める読み手とそうでない読み手との読解過程での活動の違いが明らかになると考えられる。よく読める読み手は自問自答の頻度が相対的に多く、また、「自問」の内容も異なっていると

予測できる。

この自問自答の分析の対象として、テキスト「命拾い」の02文と05文のプロトコルを選んだ。パイロット・スタディで、主語変化と主語省略、擬人法などが重なっているところで理解が困難になることがわかっており、02文は主語変化、主語省略、擬人化が、05文は主語変化と擬人化が重なっているからである。

第9章の目的は、第1に、ミクロの文章構造に関して学習者が躓きやすい02文を、読み手がどう解決しているか、その過程と読解力との関係を明らかにすることである。具体的には、読解力の高い読み手と低い読み手の解決過程を、第7章で構築を試みたモデルに当てはめて比較する。

第2には、これらの難しい文に関する、優れた読み手とそうでない読み手の「自問自答」という活動の違いを量的、質的に観察し、違いを明らかにすることである。

2 方法：第7章に同じ。被験者(31名)を読解テストにより3群に分けた。

### 3 まとめ

読み手のレベル別に結果をまとめ、考察を加える。

#### (1) 自問自答の頻度と質について

自問自答について、上位群と下位群には質問の量と質の点で差があった。つまり、①自問の頻度自体は、下位群で多かった。②しかし、下位群ではローカルな(未知語などの)自問が圧倒的に多かった。それに対して、上位群のほうがグローバルな(主語省略も含めて)文面に明示的に書かれていない自問が多かった。

#### (2) 自問の重要性

読んで理解し学習するということは、既有知識を活性化させ、新しい情報へと統合すること、つまり、読み手の中に「状況モデル」を形成することである。より質の高い状況モデルを構築するためには、この活性化をより促進する必要がある。このような仕組みの中で、自問自答を活発に行うということは、読み手自身の既有知識とテキスト情報や単語表などの外部情報とをより活発に交流させるという意味である。「自問＝なぜ」という質問は、自分自身の既有知識と新情報とのズレに気づくことを意味する。意識的に自問をすることは、ズレへの気づきを高め変革へと導くチャンスとなる。

#### (3) グローバルな自問は何を意味するか

グローバルな自問の中身を見ると、主語復元や擬人法、指示語等の理解、内容に関する疑問など、問題になったある部分だけを見て解決するのではなく、その

前後を統合することによって、解決できる場合が多い。これらの間は互いに関連し、一部の理解は全体の理解をダイナミックに促進するようなタイプの間である。単語に関する知識のように、階層の下位にあるローカルな間に比べて、推論などを必要とする、階層のより上位にある間である。そこでは、いくつかのヒントを重ね合わせ、辻褄が合うかどうかをチェックするような読み方が必要になってくる。

グローバルな自問というのは、1つの固定的な部分的な間ではなく、全体に関連するような間であるからこそ、次なる自問自答が促進され、読み手とテキストはさらに交流し、能動的な読みの活動が行われることになる。実際にローカルな自問は未知語を単語表で調べ置き換える、といつただけで終わってしまい、それ以上の発展がない。

#### (4) グローバルな自問における問題解決の5段階

グローバルな自問の問題解決の場合にも、読解過程で5つの段階が現れた。すなわち、0音読、I問題の所在の表明、II問題解決のための行動、III結果の確認、修正、IV解釈と評価である。

この5つの段階に関して、①上位群のほうが各段階の分布がきれいに現れた。②下位群では、問題自体に気づかなかつたり気づいても仮説を提示できないことが多かった。③下位群では、修正や納得のプロセスがあまり現れなかった。

II問題解決のための行動としては、まず取りあえずの仮説(default)を設定し、検証していく形が見られた。また、テキストを読み進めることは重要で、仮説の設定、仮説の検証にこの方略が用いられていた。ローカルな間で躓かずに、先へと読み進め、よりグローバルなネットワークの中でテキストから情報を得ることによって、問題解決を図ることができる。

#### (5) 教師による設問

自分で問題に気づかない読み手には、理解のための助けとして、ある「設問」は有効である。設問をきっかけにさらに深い理解へと導かれる可能性がある。

この場合の設問は、グローバルな自問に出てきたような設問が望ましい。1つの設問から関連して全体が理解されるようなタイプの間だからである。

#### (6) メタ認知

正しく理解できる、あるいは誤っても修正ができる読み手は、解決方略を明示的に述べられる、つまり、メタ認知をよく働かせている傾向がある。メタ認知により既有知識あるいは自分の仮説(default)と新情報とのズレに気づくことができると考えられる。

## 第10章 第二言語の読解過程 4

### －05文の自問自答と問題解決方略（実験⑤）

#### 1 背景と課題

第10章では、「主語変化」していても主語が省略されていない05文を取り上げる。05文では「常連」という本来人間に用いられる言葉が擬人的にカモに用いられ、理解を難しくしている。

2 方法：第7章に同じ。被験者(31名)を読解テストにより3群に分けた。

#### 3 まとめ

##### (1) 「常連」の自問に関する2つのレベル

05文のプロトコルでも、前掲のモデルに沿った5段階の問題解決過程が観察された。ただし、常連という語に関しては、より低次の「辞書的意味」とその上の「文脈的意味」の2段階に分けることができた。

辞書的意味の自問の割合は読解力下位群で高く、文脈的意味の自問は読解力上位群で高い傾向が見られた。これは、前者の自問はよりローカルであり、後者の自問はよりグローバルであることから、02文と共通の結果となった。

辞書的意味での自問が下位群に多く、文脈的意味での自問が上位群に多かったのはなぜか。下位群では未知語を単語表によってとりあえず英語に置き換えるという低次の処理に追われ、もう一步踏み込んで常連が具体的に何を指すか文脈での意味までは考えられなかったと推測できる。

##### (2) レベル別の5段階の問題解決過程

解決の方略としては、辞書的意味の自問では、上位群・下位群とも単語表参照が主であるが、上位群では単語表参照の前に語彙予測が行われていた。文脈的意味の自問では、戻ったり読み進めたりしながら、仮説を設定し、検証していく様子が見られた。

文脈的意味の問題解決過程では、仮説そのものは下位群から上位群に行くほど設定される率が高くなり、また、仮説設定の根拠を述べる率も上位群に行くほど高くなった。また、修正や納得の根拠の過程も、上位群で多く見られた。02文での結果と同様に、5段階の過程全部が出てくる人が上位群の方が多かった。

第7章から第10章まで、第二言語の読解において読み手がどのように問題解決を行っているか、また、その解決方略は日本語読解力の高低によって違いがあるのかを実験⑤の分析を通して検討してきた。その結果、「読んで理解すること」はテキストから一方的に情報が独立的にインプットされるのではなく、読み手の既有知識と関わらせ、その相互作用の中で行われていることが明らかになった。これは、第3章以降の要約文調査を通して明らかになった「読み手はスキーマを持っていること」、そして「自らのスキーマに当てはめて読んでいくこと」と同じ意味を持っている。課題1に対応する要約文調査と、課題2に対応する第7章以降の読解過程の質的かつ微視的な観察との両面から、読み手という受容活動における既有知識の働きの大きさとその変容の可能性が示されたといえる。

読みの過程での自問自答は、読解中の問題解決を表していた。良く読める読み手はそうでない読み手より自問自答の頻度が多く、内容もテキストの階層構造の低次の言語処理よりも、より高次の推論を含むような自問を行っていた。この自問自答の活動は読みの過程のメタ認知を高めるためにも意味のある活動であることがわかった。

次の第11章では、自問自答を一人ではなく仲間の学習者で行う「ピア・リーディング」の実践について報告し、その可能性を検討する。

## 第11章 実践例としてのピア・リーディング —仲間と過程を共有する(実験⑦)

### 1 背景と課題

第10章までの実験結果を教育的観点から検討すると、まず、適切な既有知識を持つこと、持っているだけでは不十分でそれを十分に活用できることが、理解のためには必要となる。また、既有知識を持っていない場合にも、メタ認知を働かせてズレに気づくことによって新たに知識を獲得することができる。これが創造的理解である。したがって、教育の現場では、既有知識を活性化させ適切に使えるような問題解決のストラテジーを持つこと、また、意識的な読みによってズレに気づきやすくすること、ズレから既有知識の修正に至るような学習のストラテジーを持つことが必要である。

第11章では、これらが実現できるようなコンセプトとして、第1に「学習者の読みの過程を授業で扱うこと」と第2に「ズレに気づき自己修正できること」をあげる。

第1の点に関しては、前述のストラテジーを身につけさせるには、読んでいく過程で読み手の問題に直接に介入し、その問題解決を助け、解決過程を体験させ

なければならない。授業で学習者が読んだ結果を扱うだけでは、ストラテジーの学習はできない。そのような意味で、授業活動の中で学習者の読解過程および過程で起きた問題点を扱うべきであると考えられる。

第2の点に関しては、どんな場面でズレに気づき得るかを考えると、自己とテキストのズレに気づく、あるいは自己と他者の同一テキストに対する読みのズレに気づくというケースが考えられる。いずれの場合もズレに気づくことによって学習の機会が与えられる。特に自己と他者との違いからズレの修正をするということに関しては、状況的学習観やヴィゴツキーを始めとする社会的構成主義の考え方、また、Lave and Wenger (1991)の提唱する正統的周辺参加論 (Legitimate Peripheral Participation; LPP) などにより、仲間からあるいは先輩から学習できることが示されている。読解教育の場面では、Palincsar and Brown (1984)の「相互教授法 (reciprocal teaching; RT)」は、ヴィゴツキーの最近接発達理論の読解授業における実践例ともいえよう。相互教授法 (RT) は、相手を説得したり、他人に何かを教えてみるということを通して、結果的には文章理解を高めるということを1つの教育方法として提案している。

上記の2点のコンセプトを実現するものとして、仲間と読解過程を共有するということを考えてみたい。本研究では、「学習者同士が助け合いながら問題解決を行い、テキストを理解していく読みの活動」を「ピア・リーディング」と名付け、実験⑦ではその実践を通してピア・リーディングの可能性と限界を探る。

## 2 方法

ピア・リーディングの実践としてテキスト「命拾い」を2人で読んでもらい、そのプロトコルを分析する。特に、ここでは、ピア・リーディングによって可能になると想定される2点、①学習者は他の学習者から直接に知識や方略が学べるか、②自己と異質の他者に出会い自己を見直す機会が与えられるか、について観察する。

被験者：英語を母語とする上級日本語学習者2名 (TおよびSと表記する)。

手続き：テキストの文を交互に音読し、それについて2人が話し合いながら読み進めていく。言語報告の仕方の詳細は第7章を参照されたい。

## 3 結果と考察

### 3.1. ピア・リーディングの効果

ピア・リーディングの実施により、読みの過程を扱うことはもちろんだが、ズレに気づき自己修正することも可能になった。①学習者は他の学習者から直接に言語知識や背景知識、さらに読みのストラテジーが学べることが明らかになった。また、②自己と異質の他者に出会い、1人では気づけなかった自己の誤りに気づ



いたり、なぜ間違ったかを検討し直すなど、自己を見直す機会が与えられることもわかった。2人で読むことにより、コミュニケーションの必然性が生まれ、仲間から学んだり、自己の読みを考え直したりし、結果として自己修正ができるのである。第10章までで示された読解における既有知識の働きの大きさとその変容の可能性は、第11章で行ったピア・リーディングの方法により読解教育の現場である程度実現可能であることが明らかになった。

### 3.2. ピア・リーディングの限界と教師の役割

しかし、仲間同士だけでは不十分であり、教師の助けが必要な場面も観察された。例えば、ストラテジー使用とその学習である。Sは漢字から未知語の語義予測を多く行っている。このストラテジーをTが学ぶためには、教師が介在し、使用されたその場面で意識化させる必要がある。教師の支援により、学習者だけでは見落とされ無視されてしまうポイントを的確に学習に結びつけることができる。教師が他の例をあげたり、練習を加えたりすることにより、定着を図ることも可能となる。

ここでの教師の役割は、第1に、読み手が意識化を高めるための促進者である。教師が適切な場面で指摘することにより、学習者のメタ認知が働き、ズレに気づいたり、その修正が起きたりする。役割の第2は、その場で得たルールを汎用性のあるものにする、つまり、転移可能にするために、ルールの普遍化や拡大を促すことである。具体的には、未知語類推のためのストラテジーであれば、ほかの未知語をあげて類推させること、起承転結文なら転を棚上げして読み進めるストラテジーを提示し、ほかの起承転結型テキストで練習してみる、などがあげられる。

学習者同士では、起承転結型の文章構造に気がついてこのようなフォーマルスキーマを身につけたり、また、よりグローバルな自問をするようになることは難しい。ズレを組み込んだ教材を準備し、教師が適切な促進者となってこそ読みの学習は進むのである。

## 4 まとめ

ピア・リーディングの実践から、「過程」を「仲間と共有する」ピア・リーディングは、2人で読むことにより自問自答を外化することの必然性が生まれることがわかった。その結果、①他の学習者から直接に知識や方略が学べ、②自己を見直す機会が与えられ自律的に学習できるという可能性を持っており、読解教育で必要なコンセプトである「過程を扱うこと」と「ズレに気づき自己修正できるようにすること」を満たすこと、しかし、促進者としての教師の貢献も必要であることが明らかになった。

授業設計の中でピアリーディングを何回か実施することによって読みが意識化され、次に1人で読んだときに転移が起これば、その役割を果たしたと言える。

## 第12章 実験結果のまとめと教育的示唆

第12章では、全ての実験結果をまとめ、その教育的示唆を考察し、最後に「創造的読み手の育成」について提言を行う。

### 1 課題1「文章構造と第二言語の読解」の実験結果のまとめ

第1章から第6章までは、母語との文章構造の違いが第二言語の読解に影響を与えるか、という第1の課題について検討した。

その結果、評論や論説を書くときの英語母語話者の頭の中にあると想定される英語のフォーマルスキーマは、日本語評論文のテキストの文章構造とは異なった点があること、それが英語母語話者の文章理解に影響を与え読みにくくしていること、さらに、学習者は日本語学習の中で母語とは異なったフォーマルスキーマを習得していくことがわかった。

### 2 課題2「第二言語の読解過程」の実験結果のまとめ

第7章から第10章までは、第2の課題、英語を母語とする日本語学習者が読解過程でどのように問題の解決を行っているか、その全貌およびミクロの転の部分の問題解決を探ってきた。

その結果、英語母語話者の日本語テキストの読解では、読み手が読みの過程で問題があるとそれを解決するために仮説を立て検証していくこと、その活動が自問自答という形でプロトコル中に現れていることがわかった。この過程で、優れた読み手は既有知識を十分に活性化させテキスト情報や単語表などの外部リソースと相互作用し理解に務めていること、情報間にズレがある時にはそこから既有知識の修正が生まれ学習が起こることもわかった。つまり、既有知識の働きの大きさと共に、その変容の可能性も示されたのである。

### 3 「実践例としてのピア・リーディング」の実験結果のまとめ

第3章から第10章までの実験結果から、教育現場では「学習者の読みの過程を授業で扱うこと」「ズレに気づきやすい場の設定をすること」が必須のコンセプトであると考え、仲間と読みの過程を共有するピア・リーディングを実践し、その可能性と限界を検討した。その結果、ピア・リーディングを通して仲間から知識や方略を直接に学ぶのみならず、自己を見直す機会が与えられ自己修正が可能

になることがわかった。つまり、意識化を高め自己学習力を持った創造的読み手の育成に貢献できるのである。しかし、創造的読みの教育には促進者としての教師の役割も必須であることがわかった。

#### 4 実験結果の意味と教育への適用

##### 4.1. 実験結果の意味

課題1から明らかになった「読み手はスキーマを持っていること」、そして「自らのスキーマに当てはめて読んでいること」「スキーマは学習されること」は、課題2から明らかになった「テキスト理解は読み手の既有知識との相互作用の中で行われていること」、「理解するためには既有知識を適切に用いなければならないこと」、また、「既有知識と新情報とのギャップを埋めることから学習が起きること」と対応している。つまり、マクロとミクロ、あるいは、量と質という対極の両面から得られた実験結果は、同一のことを意味している。

本論文の実験結果が意味するところは、第1に、理解のためには既有知識の働きの大きいということである。理解のためには、まず既有知識がなければならない。また、既有知識があってもテキスト情報に合わせて活性化させることができず適切に使えない場合には、理解が進まない。そして、既有知識がテキストからの情報に当てはまらない場合には、理解の障害になることもある。これを教育の文脈で見れば、まず(1)問題解決に役立つ既有知識があるかが重要であり、また、(2)どのようにしたら適切に使えるか、既有知識を活性化させ現実の問題に適用して解決が計れるにはどうしたらよいか、という用い方も重要である。これは読みのストラテジーを身につけることだといえる。

実験結果が意味するところの第2は、既有知識とのズレに気付くことから学習が起きるということである。既有知識がテキストからの情報に当てはまらない場合には、理解の障害になるというマイナス面ばかりではなく、当てはまらないことに気づくことによって、新しい知識としてそれを自らの内に取りこむことができる。学習というのはこの書き替え(修正による付加)にほかならない。したがって、教育的観点からは、(3)どのようにしてズレに気づかせるか、さらに、(4)どのようにズレから学習に結びつけられるかが課題となる。

以下に、教育の文脈の中で今述べた(1)既有知識の有無、(2)使い方、(3)ズレへの気づき、(4)ズレの修復について検討を加える。

##### (1) 既有知識の有無

読み手の側に問題解決に用いるべきリソースが全く欠如している場合には、テキスト情報との交流が起こらず問題解決ができない。その場合には、新しいスキ

ーマをメタ認知的知識として教えることが有効である。

#### (2) 既有知識の活性化と用い方

既有知識があっても、使い方がわからなければ問題解決に役立たない。そこで、既有知識をどのように活性化させ用いるかを教え、訓練しなければならない。これは、未知語があったときに語義を予測するストラテジーなど読解のストラテジーの提示と訓練を意味する。

#### (3) ズレへの気づき—メタ認知の活用

既有知識と新情報とのズレに気付くことが学習のきっかけとなることは先に述べた。ズレに気付くためには絶えず仮説を設定し、また、テキスト情報と既有知識との一貫性、テキスト内の情報の一貫性など一貫性を吟味しなければならない。そして、この読みという活動自体を意識化し、自らの活動に対してメタ認知を働かせなければならない。ズレに気付かない学習者のためには、教師が適切な設問により、あるいは他の学習者からの指摘により気付かせる必要がある。

#### (4) 既有知識の変容

ズレに気付いても既有知識を修正できない場合には、理解は進まないし、また学習も起こらない。したがって、ズレへの気づきから既有知識の修正に至るには既有知識が柔軟であり、修正のストラテジーが使えなければならない。仮説設定と修正をより頻度多く行うことによって既有知識の変容が可能になる。優れた読み手は、この修正作業を自問自答により行っている。したがって、修正能力を高めさせるには、よりグローバルな自問など自問の質を高める訓練が必要となる。

### 4.2. 創造的読み手の育成

実験結果より得られた示唆から、本論文の副題となっている「創造的読み手の育成へ」向けて、創造的読み手とは何かを総括する。

#### 4.2.1. なぜ「創造的」か

スピーキングやライティングが産出活動であるのに対し、リーディングは受容活動であり、読み手は受け身的にテキスト情報を得ていると思われがちである。しかし、本研究から読み手が受け身的に読んでいるのではないことが明らかになった。自ら既有知識を用いて仮説を設定しテキスト情報に働きかけ、「創造的理解」に努めているのである。実験結果を踏まえ、「創造的読み手」の3つの必須条件をあげる。

#### 4.2.2. 「創造的読み手」の条件

まず第1に、既有知識を活性化させて適切に使用することができる読み手である。読み手はテキスト情報、あるいは単語表などの外部情報と既有知識を相互作用させていた。この相互作用が活発になること、そのために既有知識が活性化される必要がある。

第2に、メタ認知を活発に働かせる読み手である。上記の相互作用のときに、既有知識と新情報とにズレがあれば、メタ認知はそれを知らせるという働きをする。この働きにより既有知識は修正されたり付加されたりし、未知であったことを学習する可能性が拓かれている。つまり、ズレに気付くことができるということが、第2の条件である。例えば、自問自答活動の自問部分はこれにあたる。メタ認知を適切に働かせることによって自己修正でき、自律的に学習ができる可能性が高まるのである。自己学習力を持った読み手は創造的読み手といえるであろう。また、読み手は、メタ認知によって自分の読みのストラテジーをコントロールしている。前述のフォーマルスキーマに関していえば、日本語の論説文を読むときに急に話が転じたなと思ったら、そのまま読み進み、転の前と後を統合するようなストラテジーを使うなど、メタ認知を働かせテキストに合わせてストラテジーを使い分けることができるような読み手は創造的な読み手といえるだろう。

第3に、創造的な読み手の最後の要件として、自らの既有知識とメタ認知により発見したズレを自ら修正できなければならない。これは、自問自答活動の自答の部分である。その時の自問がグローバルな問であればあるほど、自答の意味と価値が高まり学習が進むといえよう。なぜならば、単語の辞書的意味の検索などのローカルなレベルではなく、前後の文脈から推論を必要とするような、テキストの一貫性を確認するような問に対する解答だからである。自問自答を活発に行い、自らが設定した仮説を次々と検証しながら修正を加え、新しい知識を得ることができる読み手は創造的な読み手である。修正のために自問自答が活発に行われるということは、既有知識とテキスト情報との相互作用が活発に行われるという意味で第1の点とも関係している。

こうして、第3から第1のステップに繋がり、「既有知識の活性化→メタ認知によるズレへの気づき→ズレの修正による既有知識の変容」というこのスパイラルな連鎖を、スムーズに活発に行えてこそ、または、教師の立場からすれば行えるようにしてこそ、第二言語学習における自律的な学習者である創造的な読み手を育成できるのである。どの段階の活動も既有知識を十分に係わらせることが必須であり、テキスト情報や仮説に「働きかける」という意味で能動的かつ積極的な活動である。では、そのような読み手を育成するためには教育現場ではどうしたらよいかを次に検討する。

#### 4.2.3. 創造的読み手を育成する活動

第11章では、学習者が自らの読みの過程を意識化し、グループで自問自答活動を行う「ピア・リーディング」の方法を検討した。ここでは、それに加え、さらに、教師がその活動に参加して適切な指示や刺激を与え学習を促進していく授業活動を提案したい。

読解教育というと、読みの結果を扱うことの多かった現場で、学習者の読みの過程、学習の過程に合わせた教育の場が必要であるということは度々主張した。読み手のズレへの意識化を刺激し自己学習力を高めるためには、学習者の読むプロセスに合わせる事が最も効果的なのである。それをグループで共有するピア・リーディングの有効性は第11章で明らかになった。自問自答の活動を他者と共有化することは、創造的読み手の上記の3つの要件にどのように関わってくるのだろうか。

まず第1に、既有知識の活性化については、他者の自問を聞くという外からの働きかけに対し、自分では気づかなかった点から既有知識が喚起される可能性がある。また、母語や背景が共通であるなど学習者同士の共通体験から共有できる既有知識も多く、仲間を通じてこれが活性化される。

第2に、メタ認知は、テキストと自分とにズレが生じたことを知らせるばかりでなく、他者と自己との違いに気づかせることにもなる。他者の発話がきっかけとなって自己の読みを見直したり確認したりすることにもなる。また、自分が気づかなかった問を他者が発し、それへの解答を考える中で、より複眼的な視点が形成される。学習者は解答するために、他者の質問を自分の問として内化し自問し直すことにより、他者の自問の仕方を学ぶことができる。したがって、よりグローバルな問を発する学習者がいれば、推論したり読みを深めたりすることの契機となりうるのみならず、自問の目の付けどころを体験として学ぶことができるのである。また、他者に説明する過程を通じて、自己の仮説を整理したり再確認するといったモニター機能をも果たしている。つまり、仲間と過程を共有することはズレに気付く、適切な自問の仕方を学ぶ、自己の活動をモニターするという機会を与えてもいるのである。

第3に、ズレが修正できるようになる訓練も、他者とともに読みを体験することによって可能となる。つまり、ともに問題解決をする中で、他の学習者から知識、方略、考え方を直接学ぶことができる。このような修正のストラテジーは、体験を通してしか身につけることができない。読みの活動は動的な過程であり、そこでの方略も止まったものとして扱うことができないからである。

このように、創造的読み手の育成という観点からピア・リーディングは可能性を秘めたものであるといえるが、仲間同士だけでは限界があることも本研究から示唆された。したがって、ピア・リーディングに教師が参加し、適切な指示を与

え、学習者の活動の活性化を推進することを提案したい。

#### 4.2.4. 創造的読み手を育成する環境—教師、教材、共同体

最後に、創造的読み手を育成するには、教師はどのようにあるべきか、どのような教材がふさわしいか、および学習者と教師が形成する共同体のあり方について述べる。

授業で読みの過程を扱い、メタ認知を高めることを教育のコンセプトとしてあげたが、このコンセプトの下では教師は理解と学習の促進者としての役割を持っている。読解過程で適切に意識化を促したり、必要なストラテジーを使ってみせることを通して、学習者の活動を支援する立場である。つまり、学習をコントロールする立場から学習者と一緒になってその過程を追い、その動的なダイナミズムの中で学習者を支援することによって、創造的読み手が育成されるのである。

この場合に、教師側から一方的に知識を伝授したり、解答を与えたりするのではなく、自律的な読み手となるための活動を促進することが教師の役割である。また、教師は、学習者のズレがどこにあるか、いち早く気づき適切な支援をする必要がある。その意味で創造的読み手は、教師の適切な支援と活発な相互作用によって可能となるのである。創造的読み手の育成のためには、読解過程における適切な促進者としての教師の支援が必須であることを強調したい。

この文脈で考えれば、教材も学習者にとってのズレを組み込んだものが必要である。そのズレをメタ認知的知識として教材の中に仕組んでおく。教材はあくまでも道具である。しかし、その適切な道具の適切な利用を通して、教師の適切な支援のもとで創造的読み手は育成される。教師はもはや活動の外にあって、活動をコントロールする者ではない。学習者も教師も読解の結果ではなく過程そのものに参加し、動的に刺激し合うことによって新たな読解教育の可能性が拓かれるのである。

また、学習者同士の、および学習者と教師との活発な相互作用を前提とした読解授業を成り立たせるためには、お互いが学び合うという目標を共有化した「学びの共同体」の存在が前提であるし、また、互恵的な学び合いを繰り返す中で、「学びの共同体」が育成されるともいえる。

創造的読み手が育成される教育の場として、このような共同体づくりは学習者全体の水準を引き上げるために必須である。日本語教育の場で言えば、専門は異なるが互いに日本語を学ぶという意味での共通目標があれば、教師を含めた学びの共同体が育成される。学習者の専門が政治、経済、文学、歴史、人類学、工学など分散化されていることにより、互いに別の面からの貢献ができ、仲間を尊重する雰囲気生まれる。教師をも含めた参加者がそれぞれに「分散化された専門性」を生かし合い、「互恵的な学び」ができるような、動的かつ過程を重視し

た教育の場作りを提案したい。

#### 引用文献

- 秋田喜代美(1990)「文章理解」内田伸子編『新児童心理学講座6 言語機能の発達』金子書房、111-147
- 内田伸子(1982)「文章理解と知識」佐伯胖 編『認知心理学講座3 推論と理解』東京大学出版会、158-179
- 海保博之・加藤隆編(1999)『認知研究の技法』福村出版
- 海保博之、原田悦子(1993)『プロコトル分析入門－発話データから何を読むか』新曜社
- 小嶋恵子(1996)「テキストからの学習」『認知心理学5 学習と発達』東京大学出版会、181-202
- 長尾高明(1992)「文章と段落」『日本語学』vol. 11、4月号、明治書院、26-32
- Block, E. 1986. The Comprehension strategies of second language readers. *TESOL Quarterly*. Vol. 20. No. 3. 463-494
- Carrell, P. L., Devine, J., and Eskey, D. E. (eds.) 1988. *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ericsson, K. A. and Simon H. A. 1980. Verbal Reports as Data. *Psychological Review*. Vol. 87. No. 3. 215-251
- Hinds, John. 1983. Contrastive rhetoric: Japanese and English. *Text*. 3. 183-195.
- Hinds, John. 1992. Coherence in Japanese expository prose. *Gaikokugo Kyouiku Kiyo*. No. 23. *Nagoya Gakuin Daigaku*. 7-19.
- Kintsch, W. 1998. *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kintsch, W., and van Dijk, T. A. 1978. Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*. 85. 363-394.
- Lave, J. and Wenger, E. 1991. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stanovich, K. E. 1980. Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*. 16. 32-71.
- van Dijk, T. A. and Kintsch, W. 1983. *Strategies of Discourse Comprehension*. London: Academic Press, Inc.