

【研究論文】

日本語中級学習者の読解リテラシー指導の可能性について
「読む」から「伝える」への目標転換を通して

封 静宜*

概要

文章を読んでひいてはその内容を活用する読解リテラシーは重要な能力であるが、中級レベルにおける「読んで伝える」課題の効果、中でも「読む」から「伝える」へという目標の転換がどのように読解過程にかかわっているのかは、明らかにされていない。本稿は中級学習者の「読む」「伝える」における目標転換による読み方と理解の変化に焦点を当て、中級学習者における読解リテラシー指導の可能性を質的な手法で検討した。「読む」から「伝える」へ、という目標転換に伴った質の異なるメタ認知行動の生起により、知識・技能の使用幅が広がり、精密さ・巧妙さが高まり、理解が促進されるという事例が観察された。たとえ中級レベルであっても、「読解リテラシー」の育成は理解可能、実行可能な「伝達活動」を通して実現できるのではないかとと思われる。

キーワード

読解リテラシー、読みの目標、メタ認知

1. 問題の所在と研究の目的

読みについての考え方は、時代の移り変わりと共に変化してきた。1. 1ではまず、母語話者を対象に発展してきた読解観、その変遷を概観し、それらの読解観が第二言語の読解観にどのような影響を与えているかについて述べる。1. 2では、1. 1の検討に基づいて、関連した論文を検討したうえで、本研究の研究課題を示す。

1. 1. 今とこれからの社会が求める読解能力

第二言語読解の研究枠組及び教育方針は母語による読解の理論から強く影響を受けてきた。読解過程を文字、語、文、段落、文章という小さな部分の理解の積み重ねから全体の理解へ進むというボトムアップ処理であると考えられた時代は、第二言語による読解過程においても、読みを解読であると考え、文章をうまく理解出来

ない場合の原因は、ディコーディングの問題 (decoding problem) であると考えられていた (Carrell, 1988)。しかし、ボトムアップモデルの説明では、読みの過程における読み手の経験や期待に基づく予測は考慮されていないことが示唆される。これに対して、読みとは読み手の知識の能動的な働きかけによるトップダウン処理と捉え、読み手の知識・技巧さを強調し、優れた読み手はそうでない読み手より、文脈をたどって、より多くの予測をしていると主張している (Goodman, 1967; Smith, 1994)。その一方で異なる研究結果も見られている。Stanovich (1980) は、言語的知識が不足している未熟な読み手の場合、優れた読み手よりも、より多くの文脈情報に頼ろうとする研究結果が出たことに基づき、読みの中の一つの知識や技能に弱点があると、他の領域の知識や技能で補完しようという相互作用補完モデル (Interactive-Compensatory Model) を提案した (Stanovich, 1980)。さらに、第二言語では第二言語学習特有の背景を考慮する、閾値仮説 (Linguistic Threshold Hypothesis) という考え

* 名古屋大学大学院 (元) (Eメール:sizukayoyofeng@yahoo.co.jp)

が出てくる。その閾値仮説では、目標言語の言語知識が一定のレベルを超えないと、母語の読解能力が目標言語による読解に移転しないとしている (Clarke, 1980)。相互作用補完モデルと閾値仮説は言語能力への重要性を示したため、嘗てとは違った意味で、ボトムアップ処理が再評価されるようになった。

トップダウン処理が広く認められながら、ボトムアップ処理の重要性も再評価され、ボトムアップ処理とトップダウン処理両方が読解においては不可欠であるという考えに基づいて提案されたのが相互交流モデルである。読みの過程において、ボトムアップ処理とトップダウン処理が同時に行われて相互作用することは、テキストから得られた新しい情報と学習者の長期記憶の中の背景知識から適切なスキーマ (長期記憶内に蓄えられている構造化された知識概念) を選択して活性化しながら、推論を進めていくことであるとしている (Rumelhart, 1980)。

以上では 1960 年代前後から 1990 年代前後の読解観の変遷を概観してきた。ここから明らかになったこととして、読解モデルによりテキスト情報の処理方向は異なるにもかかわらず、読み能力を読み手個人の読解能力、読解能力といった内部完結活動とする捉え方は共通している。しかし、①読み手が読む課題に埋められた状況を如何に読み解くのか ②読み手の読解応用能力はどうか ③読み手は自分を取り巻く環境とどうかかわりあうのか ④読み手における読解活動への取り込み能力はどうかについての言及がなされていない。

それでは、今とこれからの社会ではどのような読解能力が求められるのであろうか。旧来の学習観では学生は学校において知識や技能を「暗記」し、そして、その獲得したものを「再生」する能力が高いほど「できる」と考えられていた。しかし、国際化や情報化が急速に進展する今からの社会は、学校で得られた知識や技能はすぐに古いものになってしまうので、学生たちは急速な変化に主体的に対応する能力がないと、この世を生き抜ける力がないと考える。読解においても日常の課題に埋め込まれた状況を読み解いて、適切な「知識・技能」を使用する能力が重要視されている。読みはもはや学校教育の初期の段階でのみ習得される能力とは見なされなくなってきた

る。かわって、変化、複雑化、相互依存に特徴付けられている社会にうまく適応するために生涯を通じて継続的に取得する能力だと捉えられるようになってきた。

そのような背景を基に、経済協力開発機構 (OECD) は読解リテラシー¹を「自らの目標を達成し、知識と可能性を発達させ、社会に参加するために、書かれたテキストを理解し、活用し、熟考し、これに取り込む能力」(OECD, 2013)と定義している。この定義によると、読解観は従来の読解モデルが捉えた読み手の内部で行われる読解、解読という概念を内包した上で、更に読み手が読む課題に埋められた状況を如何に読み解くのか、如何に読んだ内容を活用するのか、そして、読み手が自分を取り巻く環境とどうかかわりあうのか、読解活動への取り込み能力はどうなるのかについて、読み手の積極的な役割を考慮したものである。

OECD (2006) はこの定義について次のように説明している。この定義は、私的な用途、公的な用途、職業的な用途、教育的な用途、さらには生涯学習の範囲まで、読解リテラシーが一市民のために果たす役割についての十分な範囲を認識したものとなっている。そして、読解リテラシーは学歴を得たり、仕事を得たりするような目的志向のことから、私的な生活を充実させ、良き人生を歩んでいくというようなあまり目的志向のないことまで、すべてを可能にする概念を表している。また、公的制度、大規模な官僚制度、複雑な法律体系などを持つ現代社会の要求を満たす上で、次第にその重要性が高まっている言語ツールを読み手に与えるものであるとしている (OECD, 2006)。

佐々木 (2006) によれば、今の日本語教育は「第三パラダイム」にあり、学習者が個別的・主体的存在であり、又状況を認知し、現実のコミュニティに実践的参加をして行く中で、新しい知識を既有知識と結びつけて真の習得を推進している。その理念は OECD の新たな学習観に共通しているといえる。第三のパラダイムシフト

1 国立教育政策研究所監訳の OECD の資料では、「reading literacy」を「読解力」や「読解リテラシー」という訳語で表現している。本稿は新しい読解観を提言したく、「読解リテラシー」という訳を採用する。

が進行している中、日本語教育の一環である読解教育はこれからも読み手のより積極的な役割を考慮した「読解リテラシー」に転換していくであろうと考える。

現在、国語教育では、主に経済協力開発機構が進める国際的な生徒を対象とする PISA 調査 (Programme for International Student Assessment) 内から得られた読解リテラシーの結果に基づいて教育改革が展開されているが、外国語教育、中でも日本語教育における読解リテラシー研究は管見の限りいまだに少ない。

「伝達活動」は「読解リテラシー」が重要視する応用能力の一つである。そして、もし中級で遂行可能であれば、上級学習者への指導も期待できる。よって、本稿では中級学習者の読解における伝達活動を検証し、外国語教育における「読解リテラシー」指導の可能性を検証する。母語により発展してきた「読解リテラシー」は、果たして外国語教育にも応用できるか、その可能性を究明することが本研究の狙いである。

1. 2. 実証研究と研究の目的

読むことと読んだ内容を伝えることは目標指向に意味を作り上げる心的過程が共通している。効果的に2つの活動を組み合わせることで、理解を向上させることができる。これは Gambrell, Koskinen & Kapinus (1991) が母語による研究で実証した。しかし、この実験を踏えた第二言語による白石 (1999), Kai (2008) の研究では、中級では上級のようなはっきりした効果が見られないという結果が示されている。一方で、中級の学習者であっても、伝達活動に適切な読みの視点、読みの目標²を与えれば、理解を促進することができ (佐藤, 2012), 上級者のような読み方が可能であるという結果も示されている (封, 2013a)。封 (2013a) の「作者の主張に対する反対の意見を述べる」伝達活動においては、まず、中級学習者は批判を行うために作者の論点の妥当性について自分の知識と経験に基づいて検証する。続いて、作者の論点にかかわる具体例とキーワードに焦点をおいて、その関係付けを行うためにコントロールを行い、読みの進み具合を調整

している。これは上級学習者を実験対象とした封 (2013b) でも同じような読み方が観察された。

ここまで検討してきたように、伝達活動が中級学習者に与える効果および、同じ文章をめぐる読解活動から伝達活動へと進行するなかでの目標設定の転換が読み方と読解リテラシーにどのように関わっているか、についてもまだはっきりしていない。

本稿は封 (2013a, b) と同じ枠組みを用いて中級の学習者が同じ文章を「読む」ことから「伝える」ことへ目標転換をする読解過程について検証する。読解過程は読みの目標を達成するために選択された行動の連鎖であり、その行動は、理解と予測・推測といった認知の部分と、この認知行動を客体化して評価するモニタリングと、認知行動を改善修正するコントロールといったメタ認知の部分からなっている。本稿では以上の枠組みに基づき現場でよく観察される読み方をしている中級学習者1名の読解過程の変化をマイクロに検証し、中級における読解リテラシー指導の可能性について考える。

2. 実験方法

2. 1. 実験用文章

実験用文章は、金田一 (2007) の「大切なのは『美しさ』よりも『正しさ』」を用いた。言語面の難易度と素材の難易度チェックをした。その結果、言語面では1文の平均長は26.62 (692字/26文) 文字で、漢字含有率は24.57% (170字/692字) であった。素材の難易度では帯2 (obi-2.x) (佐藤, 2007) とリーディング・チュウ太 (川村, 北村, 保原, 1999) で測定した結果、文章は中級前半レベルであると判断された。よって中級の学習者であれば理解可能な難易度であると考えられる。また、実験では単語表を呈示し、語彙知識による影響を最小限にとどめた。実験用文章は以下の通りである。<>内の数字は段落を示している。

大切なのは「美しさ」よりも「正しさ」

<1>「ビーカーに蒸留水を何cc入れました。そこに粉末状の何々という薬剤を加えました。アルコールランプで熱して、何度になるまで攪拌しつづけました」

2 読みの目標とは、どのような期待を持っているか、何のために文章を読むかを指す。

<2> こうした「事実と論理」のみで構成されたような文章は、あまり国語の授業では扱われません。でも、言語能力を磨いていくには、これが重要なんです。

<3> たとえば、小学生に作文を書かせてみると、みんな「印象」ばかりを書いてしまうんですよ。「今日は遠足に行きました。お花がきれいでした。とっても気持ちよかったです」といった感じですね。これは中高生になっても同じで、いわゆる国語というものがあまりにも情緒的になりすぎているところがあります。

<4> つまり、美しい文章や感受性豊かな文章を書けることが、国語力の証のようになっている。ベタベタした、甘ったるい文章が「美文」と思われるようになっている。でも、言葉にとって大切なのは、見た目の美しさではありません。何よりも先に「正しさ」なのです。

<5> 美しさや情緒なんて、しょせんはご飯のふりかけみたいなもので、ベースとなるのは正確無比な文章なんです。「今日は遠足に行きました。お花がきれいでした。とっても気持ちよかったです」という先の文章の場合だと、「今日」とは何月何日なのか。「遠足」はどこに行ったのか。誰と、どのようにして行ったのか。「お花」はどんな花なのか。大きさは、色は、香りはどうだったのか。そしてなにが「気持ちよかったです」のか、といった肝心な部分が抜け落ちています。

<6> だからコミュニケーション能力ではない、もう少しピュアな言語能力を磨くためのトレーニングというものを、もっとやっていたいんだろうと思いますね。

<7> とにかく情緒を切り捨てること。事実と論理だけで文章を組み立てていくこと。それこそが、ほんとうの国語力を高めていくポイントなのかもしれません。

金田一 (2007, pp. 23-25) より

2. 2. 伝達活動の課題

本研究では参加者が容易に課題状況を理解できるように、参加者にとって日常的に経験する「日本語の授業」という状況を設定した。さらに、何

のために読むのか、読んだ結果を何に使うのか、これらを理解してもらうために、読んだ内容について発表原稿を書くという課題を課した。参加者は文章の内容を正しく理解し、それを整理してわかりやすく説明しなければならないため、これによって読解から伝達への目標転換がはっきりした形で現れると予測する。課題文及びその日本語訳は次の通りである。

日文作文課、大家要討論「什么是好的作文」。老师要大家去找一篇有关「什么是好的作文」的文章，并且将内容在同学（留学生，中级程度）面前进行一分钟的汇报。你找到『大切なのは「美しさ」よりも「正しさ」』这篇文章。如果要在大家面前进行发表，要注意文章中的哪些内容，并且要怎么发表呢？请阅读文章并且完成发表的原稿。

日本語の作文の授業で、「いい作文とは」について、皆で話しあうことになっている。先生は「いい作文とは」について学生がそれぞれ文章を1つ探してその文章を読み、それから一分間の時間を使って皆（中級レベルの留学生）の前で発表するという宿題を出した。あなたは「大切なのは『美しさ』よりも『正しさ』」という文章を選んだ。皆の前で発表するとしたら、どの情報をどのように伝えるか、それを念頭に置きながら読んでみて、その後発表原稿を完成させなさい。

2. 3. 参加者

参加者（以下 MD と呼ぶ）1名は中国語母語話者で、日本語読解力レベルは中級である。この MD を中級レベルの日本語読解力であると判断した経緯として、旧日本語能力試験の過去問題集 1 級、2 級、3 級の読解問題（1 級と 2 級は 4 問ずつ、3 級は 6 問、計 14 問）を用いて、制限時間 20 分間で MD の日本語読解力を測定した。その結果、MD は 2 級以下の問題だけが正解した。よって、MD の日本語読解力が中級レベルであると判断した。なお、日本語能力試験を MD の読解能力判定基準として採用したかについては、日本語能力試験は信頼性が高いテストであると認められているためである。

表1 読解における行動範疇

メ タ 認 知	モニタリング	評価	感想/意見
		点検	訂正/問いかけ/検証
認 知	コントロール	調整	進み方の選択
		計画	目標設定/計画立案
認 知	理 解 予 測・推 測	読み	—
		意味明確化	言い換え
		要点把握	要約/照応関係の指摘
		背景知識・経験の利用	内容の知識の利用/個人の経験との照合/内容のイメージ化/具体例の活用/文化的知識の利用/文章構造の知識の利用/書き手に関する知識の利用
		言語知識の利用	語彙知識の利用/文法知識の利用/文・節構造の分析/中国語の漢字知識の利用
		記憶	—

2. 4. 資料収集方法

本研究では、読解過程における発話思考法、読解終了後の再生刺激法と事後インタビューによりデータ収集をした。読解過程は可視化できず、発話思考法がよく使われるが、複雑な行動や記憶容量を超える場合には、報告が難しいという難点があるため、その制限を考慮し読解過程をビデオ録画するとともに、発話思考法で観察されない部分については読解後の再生刺激法と事後インタビューを併用するかたちで、データを収集した。MDのインタビューの発話は母語でも日本語でも自由であると伝えたが、ほとんどが母語データだった。以上のデータを全て文字化した³。

実験の手続きは以下の通りである。まず(1)実験の目的および手順の説明を行った上で、(2)1時間前後の発話思考法の練習を行った。練習用文章は実験用文章と同じく金田一(2007)から選んだ。練習後(3)課題文を示し筆者がそれを中国語で読み上げた。(4)実験用文章、単語表、課題を参加者の手元に置き発話思考法で課題遂行の実験を行った。制限時間、ノート取り、書き込み、印をつけるなどの規定を設けなかった。最後

に(5)日本語で発表原稿を書かせた。原稿産出過程においても発話思考法を用いた。(3)から(5)においてビデオ録画した。

読解と発表原稿作成が終わった時点で5分の休憩を取った。その後(6)読解テストを行った。(6)終了後、(4)(5)の録画を見ながら、その課題遂行過程における考えを確認するため、(7)再生刺激法によるインタビューを行い、その後さらに(8)事後インタビューを実施した。事後インタビューは、発話思考法、再生刺激法では確認できなかったことを確かめる目的で行った。なお(7)(8)の内容はICレコーダーで録音した。

2. 5. 分析方法

2. 5. 1. 読解における行動範疇

読解過程におけるメタ認知行動と認知行動の分割及び意味概念の付与は以下の手順で行われる。まず、先行研究の読解モデルの知見に基づいて、「認知」と「メタ認知」の下位範疇としてそれぞれ「理解」「予測・推測」と「モニタリング」「コントロール」を設ける。この枠組みの下位範疇については犬塚(2002)の説明文の読解方略の構造、館岡(2005)のプロトコルデータの分析、三宮(2008)のメタ認知の分類を参考にしながら、封(2013a, b)における「読解における行動範疇」を一部修正し、表1にまとめ、それを分析基準として使った。次に、再生刺激法と事後インタビューのデータを参考に、表1に基づいて母語

3 実際の発話の一部は「3. 分析」を参照。日本語による訳文も提示した。訳文はできるかぎり実際の発話に近い表現を用いて翻訳した。訳文は日本語が堪能な中国人話者と、中国語が堪能な日本人話者にチェックしてもらった。

による発話データ（以下、プロトコルと呼ぶ）を分析した結果、計358の行動が得られた⁴。

2. 5. 2. 読解リテラシー水準における知識・技能の度合

本研究では読解過程は目標達成のために選択された行動の連鎖であると位置づける。表1で示したように、個々の行動は知識・技能を用いて具体化される。しかし、膨大な行動群はといったどのような知識・技能の度合を示しているか、また、その知識・技能の中身は何であるか、その中身はどのような読解リテラシーを意味するのか、といったガイドラインは管見のかぎりまだ先行研究では呈示されていないと思われる。しかし、読解リテラシーに沿った知識・技巧の度合とその中身についてはOECD（2006）の「Reading literacy levels map」（「読解力における習熟度レベルの特徴」）で説明されている。それによれば、読解リテラシーが高いほど知識・技巧の精密さ、巧妙さが際立って、知識・技能の度合が高いという内容である。本研究は目標転換における行動の特徴の検証が目的であるため、OECD（2006）の「Reading literacy levels map」に基づき分析することで、読解リテラシーに沿った知識・技能の特徴が見られ、検証結果は検討可能であり、読解リテラシー教育における指導方法に結び付けて考えることができるであろうと期待できる。そこで、本研究は研究目的に合わせて、「読解リテラシーにおける知識・技能の度合い」を表2にまとめた⁵。各読解リテラシー水準と知識・技能の示す度合は水準5は水準1から水準4までの理解と知識・技能、水準4は水準1から水準3までの理解と知識・技能というように各水準より下の全ての水準を内包している。

判定の手順は次の通りである。(1) 表1に基づいてコーディングされた読解行動群を目標ごとに分ける。(2) 目標ごとの読解行動がどのような知識・技能の度合であるかのガイドラインについては表2の「知識・技能の度合1」から「知識・技能の度合5」を基準にして判断する。(3) 目標ごとの読解行動がどのような知識・技能を使

用したかについては表2の「読みの側面」を用いて判断する。読みの側面は「情報の取り出し」（Retrieving information）「幅広い一般的な理解の形成」（Forming a broad general understanding）「解釈の展開」（Developing an interpretation）「テキストの内容の熟考・評価」（Reflecting on and evaluating the content of a text）「テキストの形式の熟考・評価」（Reflecting on and evaluating the form of a text）⁶ からなる。「情報の取り出し」とはテキストに書かれている情報を正確に取り出すことを指す。「幅広い一般的な理解の形成」とはテキストを全体としてみるか、あるいは幅広い視野で考察するかということ指す。「解釈の展開」とはテキストの複数の箇所について情報を整理し、部分に関しての理解を深めることを指す。「テキストの内容の熟考・評価」とはテキスト外部の情報を使ってテキストの内容の評価・判断を行い、書かれた内容を自らの知識や経験に関連づけ、理解することを指す。「テキストの形式の熟考・評価」とはテキスト外部の情報を使ってテキストの形式の評価・判断を行い、テキスト形式を自らの

4 判定結果は日本語指導経験のある中国人教師と日本人教師に確認してもらった。

5 国立教育政策研究所による訳文（OECD, 2006/2007）を参考にした。

6 OECD（2006）は「幅広い一般的な理解の形成」と「解釈の展開」を「テキストの解釈」としてまとめ、そして「テキストの内容の熟考・評価」「テキストの形式の熟考・評価」を合わせて「熟考・評価」とした。したがって、表2の「読みの側面」についてOECD（2006）の「Reading literacy levels map」では、5つの欄ではなく3つの欄しかない。本研究は異なる目標による知識・技能の精密さ、巧妙さを見ることが目的であるため、全ての側面を判断基準として取り入れたほうが、異なる目標による知識・技能の違いや変化をより精密に捉えられると考えている。よって、表2の「読みの側面」ではOECD（2006）に従い3つの欄を設けたが、本研究の目的に合わせてその下位カテゴリーとして読みの5つの側面を全て取り入れて、計5つの判断基準になる。

表2 読解リテラシー水準における知識・技能の度合

水準1	
知識・技能の度合1	テキストの主要なアイデアについての印象を描写したり、テキストの短い節の中で明示的に記述されている情報を見つけ出すために、冗長性や段落の見出し、ありふれた出版物の慣例を用いることができる。
読みの側面	<p>〈情報の取り出し〉1つ以上の明示的に記述された個々の情報を見つけ出すことができる。この情報は、典型的には1つの基準を満たすもので、テキスト内に対立する情報はほとんど存在しない。</p> <p>〈幅広い一般的な理解の形成〉〈解釈の展開〉テキスト内で求められた情報が重要でない場合に、身近な主題に関するテキストにおいて主題または著者の意図を認識することができる。</p> <p>〈テキストの内容の熟考・評価〉〈テキストの形式の熟考・評価〉テキストにある情報と、一般的で日常的な知識との間の簡単な結び付けを行うことができる。</p>
水準2	
知識・技能の度合2	情報を見つけ出し、解釈したりするために、段落内の論理的結びつき及び言葉の結びつきを理解できる。あるいは、筆者の意図を推論するために、テキストをまたがる情報や個々の情報を総合することができる。
読みの側面	<p>〈情報の取り出し〉複合的な基準を満たす必要のある情報を、1つ以上見つけ出すことができる。対立する情報を処理することができる。</p> <p>〈幅広い一般的な理解の形成〉〈解釈の展開〉テキストにおける主要なアイデアを特定し、関係性を理解し、簡単な分類を構築したり適用したりし、情報が重要でなく、低いレベルの推論が求められる場合に、テキストの限定的な部分における意味を解釈することができる。</p> <p>〈テキストの内容の熟考・評価〉〈テキストの形式の熟考・評価〉テキストと外部の知識とを比較したり、結びつけたりすることができる。または、テキストの特徴を、個人の経験や意見から説明することができる。</p>
水準3	
知識・技能の度合3	テキスト編成の慣例がある場合にはこれを用い、また、情報を見つけ出し、解釈し、評価するために、文や段落における因果関係などの暗示的または明示的な論理の結びつきを理解することができる。
読みの側面	<p>〈情報の取り出し〉複合的な基準を満たす必要のある各情報の間の関係を見つけ出し、場合によっては認識することができる。重要な対立する情報を処理することができる。</p> <p>〈幅広い一般的な理解の形成〉〈解釈の展開〉主要なアイデアを特定し、ある関係形成を理解し、単語や語句の意味を解釈するために、テキストの幾つかの部分を統合することができる。多くの基準を考慮に入れた上で比較、対照、分類することができる。対立する情報を処理することができる。</p> <p>〈テキストの内容の熟考・評価〉〈テキストの形式の熟考・評価〉テキストの特徴を結びつけたり、比較したり、説明したり、評価したりすることができる。身近な日常的知識との関連においてテキストの詳細な理解を示したり、あまり一般的ではない知識を導き出すことができる。</p>
水準4	
知識・技能の度合4	埋め込まれている情報を見つけ出し、解釈し、評価するために、あるいは、心理学的、形而上学的意味を推論するために、しばしば明確な論述が特徴付けられていない場合に、幾つかの段落にわたる言葉やテーマの結びつきを理解することが出来る。
読みの側面	<p>〈情報の取り出し〉深く埋め込まれた複数の情報を見つけ出し、できる限り順序付けたり、結びつけたりすることができる。それぞれの情報は、身近な文脈または形式を持つテキストの内部に存在する複合的な基準を満たす必要がある。テキストのどの情報が課題に関連しているかを、推論することができる。</p> <p>〈幅広い一般的な理解の形成〉〈解釈の展開〉見慣れない文脈において分類を理解し、適用するために、及びテキスト全体を考慮しながら、テキストのある節の意味を解釈するために、高いレベルのテキストに基づく推論を行うことができる。曖昧なもの、予想に反するアイデア、及び否定的に表現されるアイデアを処理することができる。</p> <p>〈テキストの内容の熟考・評価〉〈テキストの形式の熟考・評価〉テキストについて仮説を立てたり、批判的に評価したりするために、形式的または公的な知識を用いることができる。長く複雑なテキストを正確に理解していることを示すことができる。</p>
水準5	
知識・技能の度合5	テキストの特定の部分が暗示的主题や意図に対して持っている関係性を見分けるために、論述構造が明確または明白に特徴付けられていないテキストをうまく処理することができる。
読みの側面	<p>〈情報の取り出し〉埋め込まれた複雑な情報を見つけ出し、できる限り順序付けたり、結びつけたりすることができる。幾つかの情報はテキスト本体の外に存在する場合もある。その場合、テキストのどの情報が課題に関連しているかを推論することができる。かなりそれらしい、及び／または広範な対立情報を処理することができる。</p> <p>〈幅広い一般的な理解の形成〉〈解釈の展開〉ニュアンスのある言葉の意味を解釈するか、あるいはテキストについての完全で詳細な理解を示すことができる。</p> <p>〈テキストの内容の熟考・評価〉〈テキストの形式の熟考・評価〉特殊な知識を使って批判的に評価したり、仮説を立てたりすることができる。予想に反した概念を処理し、長く複雑なテキストに関する深い理解を導き出すことができる。</p>

知識や経験に関連づけ、理解することを指す⁷。目標の性質により求められる知識・技能の中身が異なるため、1つだけ、または1つ以上の読みの側面が観察される可能性がある。(4)「知識・技能の度合」に対応する読解リテラシー水準を決める⁸。

3. 分析

事後インタビューで、今回の課題についてMDは「理解したことを人に教える」と理解している。MDはその課題目標を達成するために、「内容理解」と「内容伝達」という「下位目標1」を設定し、更に、「発表内容の特定」「発表順の決定」という「下位目標2」を設定しているのが観察された。そこで3.1から3.3はそれらの目標がどのようにメタ認知行動、知識・技能の使用、読解リテラシーに関わっているかを「文章読みの段階」「発表内容の考案段階」「発表順の考案段階」といった段階の推移とともに検証する。更に3.1から3.3までの読解過程がMDの書いた発表原稿にどう具体的に現れたのかについては3.4で見ていく。

MDは母語で発話思考法を行ったが、原文・課題の引用以外で日本語による片言が僅かに混ざっている。それを太字で記し区別する。それ以外のもの、“”は参加者の原文・課題の音読・引用

7 OECD (2006)によると、この5つの読みの側面は、同じ基礎的技能を必要とするかもしれないが、ある側面についてうまく達成できることが、他の側面の達成を保障するわけではない。これらの5つの側面を、連続的な技能の階層または一連の技能を形成するものと捉えるのではなく、むしろそれぞれの読み手がどの発展段階においても持っている技能の全てであるとしている。5つの側面は4つの特徴で区別する。1つ目は読み手が基本的にテキスト内部にある情報を利用するか、それとも外部の知識を引き出すかである。2つ目は読み手がテキストの独立した部分を取り出すか、それともテキストの部分の間の関係について理解を示すかである。3つ目は読み手がテキスト全体か、あるいはテキストの部分の間の関係に焦点を当てるかである。4つ目は読み手がテキストの形式・構造を扱うか、それとも内容・実質を扱うかである。

8 読解リテラシー水準と知識・技能の度合の判定は、筆者以外に日本語教育経験者の中国人教師にも判断してもらった。

の部分。<>は筆者による注釈⁹、{}は非言語行動、()はプロトコルの通し番号。【】は表1の行動範疇で一番下位の範疇を示す。

3.1. 文章読みの段階

事後インタビューで、MDは「文章読みの段階」で行われた読み方について、普段の日本語の読み方¹⁰と同じで、文を分解しながら「分かるまで一所懸命読んだ」と述べている。これは実際のプロトコルにも反映している。MDは「内容理解」という下位目標に従い、単語と文法の知識を手掛かりに解説を行い、1つ1つの文を分析していく読み方を示している。うまく訳読でないとモニタリングしている場合、先読みと戻り読みを行いつつ、上述の行動を繰り返している。

段落<2>の「こうした『事実と論理』のみで構成されたような文章は(中略)言語能力を磨いていくには、これが重要なんです」について、MDは以下のプロトコルを示している。

【発話原文】

“こした<こした>”(29) 所以事實(30), “事実と論理”(31) 事實跟理論(32), “のみで”(33), “のみ”是只的意思(34)。只是在事實跟理論(35)。“構成, 構成されたような文章は”(36), 事實跟理論構成這樣的文章(37)。文章是主語(38), {「文章」に下線}(39) “あまり, あまり”(40)。應該是後面跟否定(41)。“国語, 国語のじゅうぎょう<授業>では, あつ, かわ, れ, ません”(42)。“あまり”是否定(43)。

9 発話思考は本来考えながらの発話であり、実際の発話には省略・重複・倒置・非文法的な表現などが見られ、実験にかかわる文脈情報が欠落する場合、その意味が分かりにくくなるかもしれない。それを少しでも解消するため、発話以外の情報も挿入した。

10 MDは事後インタビューでは日本語のテキストを読むときはいつも文を小さく分解してから、それを母語の意味に置換する読み方を取り、それは外国語の英語と母語の中国語によるすらすらとした読み方とは異なっていると話している。館岡(2001)の調査では、読解力の中、低レベルの読み手は未知語などのローカルな自問が多く、日本語から母語への単語の置き換えをし、低次の情報処理に追われる傾向にあったとしているが、MDの普段の日本語による読み方は館岡(2001)の読解力の中、低い読み手の読み方とは同じ特徴を示しているといえる。

“あつかわれません，あつかわれません” (44)，單字表是處理的意思 (45)。嗯，這句話是什麼意思呢？ (46) 處理？不是處理國語授課的問題 (47)。“では，ではない” (48)，嗯？ (49) “あまり，あまり，こくごう<国語>の授業では，あつかわれません” (50)，不是國語授課，不是處理國語授課的 (51)。“でも” (52)，轉折 (53)，{「でも」に下線} (54) “げん，言語能力を，みがて，磨いていくには，磨いていく” (55)，意思不是很清楚 (56)。看一下單字表，是研磨 (57)。“でも” (58)，是轉折 (59)。嗯，但是 (60)，嗯，應該是琢磨語言能力 (61)。“ていく” 是去，“てくる” 是來 (62)。來琢磨語言能力 (63)。“には” (64)，在這個上頭 (65)。“これが重要なんです” (66)，但是在琢磨語言方面這個很重要 (67)。“でも” (68) 琢磨語言方面這個很重要 (69)。這個指的是什麼呢？這個是 (70)。{「これ」に下線} (71) “あまり，くに<国語>のじゅうぎょう<授業>では” (72)，應該不是前面這個 (73)。因為是轉折的關係 (74)。應該是，應該是像理論，事實跟理論，只是事實跟理論構成的文章 (75)。“構成した” (76)，不是這個是這個，應該是琢磨語言的能力很重要 (77)。先看底下 (78)。

【日本語訳】

“こした<こうした>” (29) だから事実 (30)，“事実と論理” (31)，事実と論理 (32)，“のみで” (33)，“のみ” はだけの意味 (34)。事実と論理にだけ (35)。“構成，構成されたような文章は” (36)，事実と論理でこのような文章を構成した (37)。文章は主語 (38)，{「文章」に下線} (39) “あまり，あまり” (40) この後ろに否定形がついて来るはず (41)。“国語，国語のじゅうぎょう<授業>では，あつかわれません” (42)。“あまり” は否定 (43)。“あつかわれません，あつかわれません” (44)，單語表では処理するという意味 (45)。ん？この文の意味は何だろう？ (46) 処理？国語の授業の問題を処理するんじゃない (47)。“では，で

はない” (48)，ん (49)？ “あまり，あまり，こくごう<国語>の授業では，あつかわれません” (50)，国語の授業じゃない，国語の授業を処理するんじゃない (51)。“でも” (52)，意味の転換 (53)，{「でも」に下線} (54) “げん，言語能力を，みがて，磨いていくには，磨いていく” (55)，意味がよくわからない (56)。單語表を見よう，研磨 (57)。“でも” (58)，意味の転換 (59)。ん，でも。ん (60)，言語能力を琢磨するのだろうか (61)。“ていく” は行く，“てくる” は来る (62)。言語能力を琢磨しよう (63)。“には” (64)，この上には (65)。“これが重要なんです” (66)，でも，言語を琢磨する上でこれが重要 (67)。“でも” (68) 言語を琢磨する上でこれが重要だ (69)。これって何を指すのかな？これは (70)？ {「これ」に下線} (71) “あまり，くに<国語>のじゅうぎょう<授業>では” (72)，前のこれじゃないだろう (73)。意味の転換だから (74)。これは，論理とか，事実と論理，事実と論理のみで構成された文章だろう (75)。“構成した” (76)，これじゃなくて，これだ，言語能力を琢磨するのが大事だということ (77)。とりあえず続きを読もう (78)。

プロトコル (29) から (45) で示したように，MD はまず文を細かく分解して解析し，「文章は主語」 (38) と【文・節構造の分析】をしたり，「あまり」の【文法知識の利用】をしたりして，分解された文の意味を【言い換え】している。実験文章の「こした『事実と論理』のみで (中略) 授業では扱われません」の理解に躓いてモニタリング (46) しているとき，その解決方法として，(47) から (51) までのように読み返し，各部分の意味を再確認した。たとえば，「扱われません」は「否定」であると再確認をしている。そのほかに，実験文章の「言語能力を磨いていくには，これが重要なんです」の「これ」に対応する語について，(72) から (78) で示したように「でも」を「意味の転換」だと認識し，MD はこのような【文法知識の利用】により，「これ」に対応する語を推測している。このようにして納得のいく答えが出たら，次の情報に取り掛かる。以上取り上げ

た例は、MDの「文章読みの段階」の読解行動の特徴である。そのような読み方にはどのような理解過程が伴っているかについては次のプロトコルで見ていく。

MDは段落<3>について小学生が自分の情緒を、第一印象で感情的に書いているが、中学生にも同じような状況が見られると概ねの意味を【要約】している(133)。そして段落<4>の「何よりも先に「正しさ」なのです」という文を理解している。しかし、(136)からのプロトコルで示したように、MDは段落<3>の「自分の情緒」「第一印象」「感情的」と段落<4>の「感受性豊か」「ベタベタした、甘ったるい文章」「見た目の美しさ」との対応関係を捉えることができず、ただ段落内の文を解析しボトムアップ的な理解にとどまり、段落間の関連付けを行う余裕がないように思われる。

【発話原文】

也就是前面是小學生以自己的情緒，第一印象，為感情寫的。但是中學生也有這種情況(133)。“つまり”(134)就是上面的總結(135)。這樣的文章，這樣美的文章(136)。(中略)“が、国語力のあかじ<証>のようになっている”(144)是國語能力的(145)，“証”應該是證明的意思(146)。啊，證明的意思(147)。「証」に下線(148)應該是國語能力的一種證明(149)。“ベータベタした<べたべたした>”(150)這是什麼意思？(151)黏乎乎，黏乎乎的意思(152)。“べたべたした，あま，あまつたるい”(153)這個意思不知道(151)，看看單字表(155)，甜蜜的，黏乎乎的，甜蜜的。這樣的文章(156)。“文章が，美文と思われるようになっている”(157)(中略)做為語言重要的是(169)“見た目の，びつ，びつさ<美しさ>では，ありません”(170)這個是一個合成詞，應該是有它特殊的意思(171)。外表。單字表是外表的意思(172)。外表的不是，做為語言來講並不是它外表的美麗(173)“なによりも，先に，正しさ”(174)應該是首先(175)“よりも”和什麼相比(176)。「何よりも正しさ」に下線(177)它也是正確性應該是首先考慮的，先に考えますのこと(178)。

【日本語訳】

つまりさっきのは小学生が自分の情緒を、第一印象で感情的に書いたものだが、中学生にも同じ状況が見受けられる(133)。“つまり”(134)ここまでの総括(135)。このような文章，このような美しい文章(136)。(中略)“が、国語力のあかじ<証>のようになっている”(144)国語能力の(145)“あかし”って証明の意味だろう(146)。あ、やはり証明の意味だ(147)。「証」に下線(148)国語能力の証明だろうね(149)。“ベータベタした<べたべたした>”(150)これ意味は何？(151)べたべた，べたべたの意味(152)。“べたべたした，あま，あまつたるい”(153)これ，意味わからない(154)。単語表を見よう(155)。甘ったるい，べたべた，甘ったるい，このような文章(156)。“文章が，美文と思われるようになっている”(157)(中略)言語として大切なのは(169)，“見た目の，びつ，びつさ<美しさ>では，ありません”(170)これは複合語，特殊な意味があるはず(171)。外見。単語表では外見の意味(172)。外見ではない，言語としてはその外見の美しさではない(173)。“なによりも，先に，正しさ”(174)はまずって意味だろう(175)“よりも”，何かと比べて(176)。「何よりも正しさ」に下線(177)それもまず正確性を考慮すべきだと，先に考えますのこと(178)。

段落<5>のご飯とふりかけの例を読んで，MDは下記のように情緒と美しさは付け加えられたもので，文章の基本は正しさだということと，その例の趣旨を【要約】している(199)。そして段落<5>を全部読み終えた段階で，小学生のような情緒的な文章は，「正しさ」の文章ではない(236)と，「正しさ」を「情緒的」の対照概念として把握している。しかし「正しさ」と文章の段落<2>で取り上げられた「事実と論理」という概念との関連はつかんでいなかった。

【発話原文】

這句話的意思就是說，情緒跟美麗只是附加

的東西，只是附加在文章裡面的東西，但是文章きほんてきに應該是正確的（199）。（中略）這一段<段落<5>>的意思大概就是說，他把自己心情，情緒化的東西寫得太多，正確性沒有寫，所以說，嗯，這樣的文章不是“ただしさ”那樣的文章（236）。

【日本語訳】

この文の意味は情緒と美しさは付け加えのもので、文章の中に付け加えられたものだけで、しかし、文章はきほんてきに、正しさだと思ふ（199）。（中略）この段落<段落<5>>では、自分の気持ち、情緒的なものを書きすぎて、正しく書いていない、だから、えーと、このような文章は“ただしさ”のような文章ではない（236）。

作者の金田一は段落<6>で「コミュニケーション能力」よりも「ピュアな言語能力」を磨くことを主張し、段落<7>では「ピュアな言語能力」を磨く方法の一つとして事実と論理だけで文章を組み立てていくことを推奨している。しかし、次のプロトコルで示したように、MDはボトムアップ的な理解にとどまり、全文を読み終えた段階でも作者が言語能力を磨く前提である「事実と論理」を把握していないし、作者が取り上げた言語能力を磨く方法も看過したままにして、発表原稿を書く課題に取りかかった。

【発話原文】

“とにかく、とにかく”（285）無論如何，總之的意思（286）。“情緒をやりすてること<切り捨てる>”（287）“切捨てる”應該是省略的意思（288）。這個複合詞（289）。看一看對不對（290），丟掉（291）。就是丟掉一些情感的事情（292）。“事実と論理だけで、文章を、事実と、と論理，事実と論理だけの文章，くみたてていくこと”（293）事實跟，跟理論，只有事實跟理論的文章（294），“くちたて<組み立て>”（295）{単語表を見る}（296）只是建立一些只有事實跟理論的文章（297）。“これ，それこそ”（298）就是這樣（299）“ほんとうの，ほんとうの”（300）國語能力，真正的國語能力提高（301）。“ていくポイントなの”（302）

“ポイント”應該是想法的意思（303）。要點，是要點的意思。要點（304）。“なのかもしれない，かもしれない”（305）可能，嗯，就是這樣（306）。

【日本語訳】

“とにかく、とにかく”（285）どうしても，ともかくって意味（286）。“情緒をやりすてること<切り捨てる>”（287）“切捨てる”って省略の意味だろう（288）。この複合語（289）。単語表で確認してみよう（290），切り捨てる（291）。つまり感情的なものを切り捨てる（292）。“事実と論理だけで、文章を、事実と、と論理，事実と論理だけの文章，くみたてていくこと”（293）事実と，と論理，事実と論理だけの文章（294），“くちたて<組み立て>”（295）{単語表を見る}（296）事実と論理だけの文章を組みたてる（297）。“これ，それこそ”（298）これこそ（299）“ほんとうの，ほんとうの”（300）国語能力，本当の国語能力の向上（301）。“ていくポイントなの”（302）“ポイント”とは考え方の意味だね（303）。要点，要点という意味，要点（304）。“なのかもしれない，かもしれない”（305）かもしれない。うん，こういうことだ（306）。

以上をまとめると、「文章読みの段階」で、「文章に書かれている内容を理解し、それを人に伝える」という上位目標を達成するために、MDは「内容理解」という下位目標を設定した。プロトコルで観察されたように、「内容理解」という目標に従い、語・文レベルの意味が分かるかどうかの検証が多く、理解できないと評価した部分の問題を解決するためのメタ認知行動が中心となっている。理解できない問題を解決するために、意味が通じない箇所に焦点を当てて、情報を更に細かく切って中国語に置換したりして、語や句単位の意味を文や複文単位に統合する認知行動を行っているが、文全体の概要と要点が把握できていない。そして、テキストに何回か出ている「正しさ」「美しさ」に関してはその一部の意味しか理解できず、「言語能力」との論理的な結びつきも理解できていないようである。これは「知識・技能度

合2」における「情報の取り出し」「幅広い一般的な理解の形成」という読みの側面を示し、「読解リテラシー水準2」と見てとれる。

3. 2. 発表内容の考案段階

「発表内容の考案段階」になると、MDは読み手の役割から伝え手の役割になって、「内容理解」から「内容伝達」という目標に転換している。その目標を達成するために、まず、何を伝えたいかという「発表内容の特定」という下位目標を立てた。

発表原稿を書く前に、MDは一分間の発表は長くない(321)と言い、課題を確認してから、何を取り入れたらいいかを点検し、伝達に使えるような言葉を探し、再読している。下記のように、MDは段落<1>は一つの例であり、重要じゃない(323)、段落<2>は言語能力を磨く重要性を書いているから重要だ(324)と【意見・感想】を述べて、文章の要点をつかもうとしていた。

【発話原文】

嗯、一分鐘の作文、不長(321)。{原文を読み返す}(322)第一段是舉個例子，並不重要(323)。第二段是寫應該琢磨它的語言能力，這個是很重要的(324)。“たとえば”<段落<3>の“たとえば”>(325)，這是寫中學生和寫學生他们都是怎麼樣(326)。

【日本語訳】

一分間の作文、長くない(321)。{原文を読み返す}(322)段落<1>では一つ例を挙げた。重要じゃない(323)。段落<2>では、言語能力を磨くべきだと書いている。これは重要だ(324)。“たとえば”<段落<3>の“たとえば”>(325)、これは中学生や生徒たちがどういうふうにするかを描いている(326)。

そして「美しさ」は国語力の証と思われるが、「肝心なところが取り除かれてしまった」ので、大切なのは「正確無比な文章」だ(327～331)と、MDは「正しさ」の概念から「美しさ」への理解を深めた上で、「言語能力」における「美しさ」と「正しさ」の対応関係を捉えている。また、最後の段落の「とにかく情緒を切り捨てること」の「とにかく」を手掛かりに、文章の最後の2文については作者が考えた言語能力を磨く方法

だと理解している(337～338)。

【発話原文】

“つまり”<段落<4>の“つまり”>對上面進行總結(327)。能寫這樣的文章是國語能力的證明(328)。寫這樣的美文，在語言能力的內容上這個不是重點。美麗跟情緒化，美麗跟情緒化像佐料，正確無比的文章才是最重要的。所以說這些都不重要(329)。“という肝心な部分が抜け落ちていきます”所以說這些都把它的重要性都給去掉了(330)。「抜け落ちていきます」に下線(331)(中略)反正總之，是對前面的陳述(335)。{行29～31に括弧をつける}(336)總結性，這兩句是總結性的句子(337)。拋棄情感，以事實和理論為基礎，建立文章，這樣才能真的提高國語能力(338)。

【日本語訳】

“つまり”<段落<4>の“つまり”>はここまでの総括を行う(327)。このような文章が書けるのは国語能力のあかし(328)。このような美文を書くのは、言語能力の中身においてはポイントじゃない。美しさと情緒的、美しさと情緒的なのはスパイスのようで、正確無比な文章こそ最も大切だ。だからこれらは重要じゃない(329)。“という肝心な部分が抜け落ちていきます”だからこれらはその肝心なところが取り除かれてしまったんだ(330)。「抜け落ちていきます」に下線(331)(中略)とにかく、要するに、ここまでのことについて述べている(335)。{行29-31に括弧をつける}(336)総括的で、この2文は総括的な文だ(337)。感情を捨てて、事実と論理を基に、文章を組み立てる、こうすることこそ本当に国語能力を高めることができる(338)。

以上のように、MDは「発表内容の考案段階」になると、「内容理解」から「内容伝達」という目標に転換している。MDはそれを達成するために、更に「発表内容の特定」という下位目標を立て、伝達する価値がありそうな部分に焦点をあて、その重要度を評価するというメタ認知の質的

転換を促し、ボトムアップ的な読み方もメタ認知の転換に従いトップダウン的な読み方に転じている。長い文章を1分間の発表内容にまとめるために、「内容理解」という目標では見られなかった要点の把握ができるようになり、「正しさ」の概念から「美しさ」への理解を深め、「言語能力」と「美しさ」「正しさ」との関連付けを捉え、読み取った情報をよりまとまった形で統合している。このように「内容伝達」という課題目標に関しては「内容理解」という課題目標に比べ、「美しさ」「正しさ」をより多くの基準を考慮に入れた上で比較・対照・分類し、テキストの要点を特定し、その関係を理解し、統合している。以上から、MDは「内容理解」という課題目標より「内容伝達」という課題目標では知識・技能の複雑さ・巧妙さが高く、内容間の論理関係もより明白になったことが観察され、「知識・技能度合3」における「情報の取り出し」「幅広い一般的な理解の形成」「解釈の展開」という読みの側面を示している。よって「読解リテラシー水準3」と見てとれる。

3. 3. 発表順の考案段階

「伝達内容」という目標を達成するために、MDは「発表内容の特定」という下位目標を達成してから、どのように発表すればいいかと「発表順の決定」という下位目標を立てている。

事後インタビューでMDは、普段テキストを読むとき、意味理解が中心でありその構造に留意をしていないが、発表をするため発表の順番を考えるようになった。考えているうちにテキストの構造も把握するようになったと述べている。また、聞き手のことを考え、最初に例を入れたほうが聞き手の興味を引くという工夫もインタビューで話している。

発表するにはどのように説明したらいいか、MDはまず、「小学生の例を挙げたい」(349)というように【計画立案】をし、文章にある小学生の日記の例に再び目を通して、それをもって話題にする(349～355)。そして、この例を「実質性のない文章」と説明する(356～357)。結びとして言語能力を高める方法を述べる(358)と【計画立案】をする。MDはそれらの一連の【計画立案】を通して実験文章と異なる文章形式を形成している。

【発話原文】

“應注意哪些内容並進行表達呢？”(341) {原文に戻る}(342) 要不要舉個例子來表達呢？(343) (中略) 想舉小學生的例子(349)。(中略) “今日は遠足に行きました”把這一段寫進去，做為一個話題(355)。然後他說的這些內容都沒有實質性的意思(356)。嗯，先寫這一段說它都沒有實質性的意思(357)。然後，再寫如何建立那些“正しさ”那樣的文章(358)。

【日本語訳】

“どの情報に目をつけてどのように伝えるか。”(341) {原文に戻る}(342) 例でも挙げて伝えようか(343)。(中略) 小学生の例を挙げたいと思う(349)。(中略) “今日は遠足に行きました”(354) この段落を書き入れて、話題として取り上げよう(355)。で、小学生がいった内容はみな実質性がないと言うんだ(356)。ん、まず始めにこんなことを書いて、これには実質性がないということを述べよう(357)。それから、いかにあの“正しさ”の文章を組み立てるかについて書いていこう(358)。

MDは「発表順の決定」という「内容伝達」の下位目標を達成するために、自分の発表の流れを決めなければならないと考えている。普段はテキストの内容ばかりに気を配って、構造などを気にしないMDはテキストの構造について関心を示し始めた。一分間で、クラスメートを対象に口頭発表という課題要請により、テキスト構造を再構成し、「発表内容の特定」という目標では観察されなかった「テキストの形式の熟考・評価」といった知識・技能を示している。しかし、MDはただ理解した内容に基づいてその形式に多少工夫を加えたものの、理解に大きな進歩が見られなかった。そのため、読解リテラシー水準は同じく「水準3」とであると判断する。

3. 4. 発表原稿

3. 1から3. 3まで見てきたように、これらのプロセスを終えて、MDは日本語で次のような発表原稿を書いた。下線の部分は「内容理解」から「発表内容の特定」への目標転換後に生じた理解

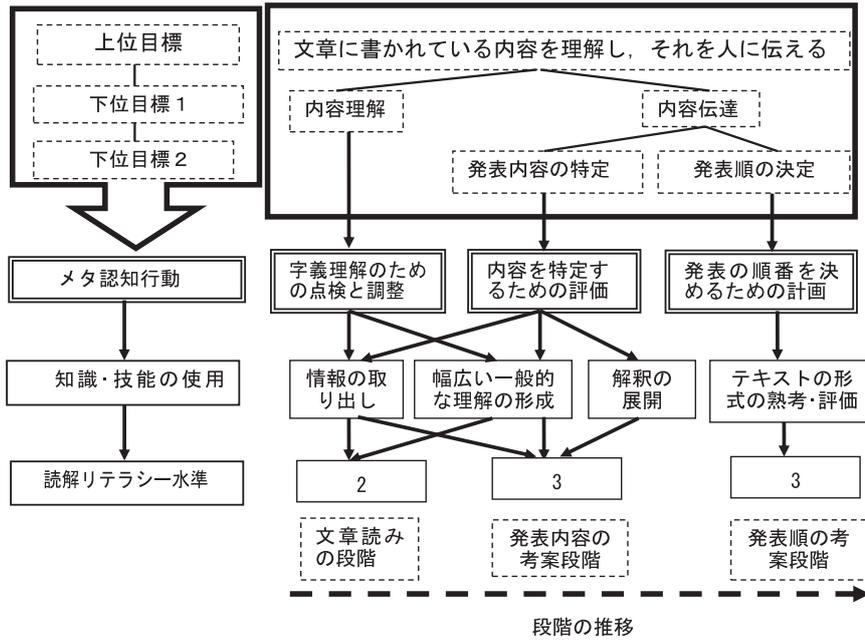


図1 読みの目標転換におけるメタ認知行動, 読解リテラシー水準における知識・技能の使用, 読解リテラシー水準

の変化を示す。それに加えて、目標の要請に応じるために原稿の組み立てに「発表順の決定」という実験文章の構造を再構成する工夫がうかがえる。

「今日は遠足に行きました。お花が綺麗でした。とても気持ちよかったです」といった感じですね。これは「印象」ばかりを書いてしまうんですよ。たくさん美しさと感受性豊かなく言葉は文章に書きました。でも、言葉にとって大切なのは見た目の美しさではありません。ベースとなるのは正確無比な文章なんです。「今日」は何月何日なのか。「遠足」はどこに行ったのか。「お花」はどんな花なのか。そして何が「気持ちよかった」のか、これは文章の肝心な部分です。とにかく美しさを切り捨てること。正しさだけでよい文章を組み立てていくこと。言語能力を磨いていくには、これが重要なんです。

4. 分析結果と考察

MDは今回の課題について「文章に書かれている内容を理解し、それを人に伝える」という読みの目標を立てた。その上位目標を達成するために、更に幾つかの下位目標を立てた。それらの下位目標設定がどのようにメタ認知行動、知識・技能の

使用、読解リテラシー水準にかかわっているかを図1にまとめた¹¹。

MDは「文章読みの段階」では、いつもの読み方を行っているとして事後インタビューで述べている。「内容理解」という目標に向かって、すべての内容を「分かるまで一所懸命に読んでいた」、その結果、ボトムアップ的に言葉の理解に追われて、文章の要点を把握しておらず、「情報の取り出し」「幅広い一般的な理解の形成」といった知識・技能を示して、「読解リテラシー水準2」と位置づけられている。ところが「内容伝達」目標になると、「字義理解の点検と調整」から「内容を特定するための評価」へとメタ認知の質的転換に伴い、普段使っていないトップダウン的な読み方で読んでいた。MDはテキストの文脈の展開を踏まえて、要点を読み取って、作者の論点である「言語能力」を把握したうえで「正しさ」と「肝心な部分」をリンクさせ、理解を深めた。よって、前段階より知識・技能の複雑さと精巧さを示し「読解

11 図1はMDの実際の発話を反映しているものである。読みの側面は5つであるが、今回のMDのプロトコルから、「テキストの内容の熟考・評価」という読みの側面が観察されていないため、図1の「知識・技能の使用」の箇所では該当側面が欠落している。「テキストの内容の熟考・評価」という側面が観察されていないことについての検討は、第5節の「読解リテラシー指導への示唆」で触れたい。

リテラシー水準3]になっている。更に「発表順の考案段階」になると、「発表順の決定」という下位目標を達成するために、聞き手への考慮に基づくテキスト構造の再構成を行い、前段階では見られなかった「テキストの形式の熟考・評価」という異なる知識・技能を示している。ただし、知識・技能の使用範囲は広がったが、読解リテラシー水準は同じく水準3になっている。

「読む」と「伝える」ことは逆方向に意味形成が行われるため、目標の方向としては正反対である。この目標の転換がメタ認知の質にも影響し、読み方もボトムアップからトップダウンに変わった。その結果、知識・技能の複雑さ、巧妙さが高まり、読解リテラシー水準も高まった。一方MDから観察された「下位目標2」である「発表内容の特定」から「発表順の決定」へという目標転換は、「下位目標1」である「内容伝達」目標同士の転換である。メタ認知行動は「何を伝える」から「どのように伝える」へ、と伝達活動においての目標は異なるものの、「伝達」をするという事に関しては共通していると言えよう。そのため、テキストの構造にかかわる知識・技能は促進されたものの、同じ読解リテラシー水準にとどまった。したがって、上位目標ほど目標間の相違性が顕著に表れた。メタ認知行動の質的相違性も、それにつれて顕著になり、そのようなメタ認知に伴う知識・技能の複雑さと精巧さも高まり、その結果、理解が促進されたのではないかと思われる。一方下位目標ほど目標間では共通性と相違性を持ち合わせているため、目標志向であるメタ認知行動も共通性と相違性を備えあわせ、理解の促進にはつながらないかもしれないが、異なる知識・技能を促すことにつながると言えるであろう。

MDは日本語による読解は、母語と英語による読解とは異なり、いつも文を小さく分解してからそれを母語の意味に置換する読み方を取っていると話している。しかし、同じ文章を「読み手」から「伝え手」という目標転換を通して、MDはトップダウン的に文章の論理的な関係を把握しているだけでなく、テキストの構造を評価するようになった。母語と英語による読解では持っているはずの知識・技能を日本語による読解活動にも活用した。この経験がMDの今後の日本語による読解活動に生かすきっかけになると期待したい。たとえ中級レベルであっても、「読解リテラシー

の育成は理解可能、実行可能な「伝達活動」を通して実現できるのではないかと思われる。今回の実験の発表原稿を書くという「伝達活動」は我々普段学校生活でよく経験する授業活動であり、このような状況設定は目標の理解と設定に役立つことができると考えられる。更に、どの情報をどのように伝えるか、具体的な読み方も提示されているため、目標執行の助けになるといえよう。加えて、発表内容を考案する際にテキストを参照するという条件を与えることにより、参加者は理解した内容の記憶を頼りに伝達内容を考案するのではなく、考案する際に手元にあるテキストを見ることができるため、中級の参加者の認知的負荷(Cognitive load)が減り、研究者が期待していた目標設定と目標執行につながることはできたとはいえないかと思われる。

5. 読解リテラシー指導への示唆

読みにおいては、「情報の取り出し」「幅広い一般的な理解の形成」「解釈の展開」「テキストの内容の熟考・評価」「テキストの形式の熟考・評価」に関する「知識・技能」は欠いてはいけない「知識・技能」である。その5つの「知識・技能」において、学習者はそれぞれ強い部分と弱い部分を持っているが、5つの「知識・技能」を高める練習を積み重ねていくうちに、学習者全員の読解能力が伸びると考える。

では、如何に幅広い「知識・技能」の練習を一つの課題に包括する課題作りができるかについて、本稿の分析から得られた「質の高いメタ認知であるほど、知識・技能の幅が広く、理解度が高い」という知見が参考になると考える。それを本研究、及び封(2013a)の課題例を取り上げて説明する。本研究の課題は文章を読んでからその内容を人に伝えるという内容であるため、MDは作者の主張が正しいかどうかについては無関心で、文章の意味を読み取ればそれが自分にとっての「正解」だと考えている。文意の解析が「正解」にたどり着いたかどうかをモニタリングし、単語表、文法知識を手掛かりにして「正解」に辿り着いたと判断した段階で、点検というメタ認知行動を停止する。そのため、内容を熟考せず言語中心の断片的な理解になっている。このようなメタ認知は、図1で示したように、「情報の取り出し」「幅広い一

一般的な理解の形成」という読みの側面しか生起しておらず、5つの「知識・技能」の中の2つの側面しか練習できていない。しかし、読んだ結果を生かすという産出活動を通して、「読み手」から「伝え手」へと切り替わり、質の異なるメタ認知を促すことができるようになる。その結果、MDは必要かつ重要な本質的なものと、枝葉末節的なものとを区別することができるようになり、本文の内容を相互に関連付け、意味づけられるようになる。このようなメタ認知の質的な転換により、「情報の取り出し」「幅広い一般的な理解の形成」「解釈の展開」「テキストの形式の熟考・評価」の4つの読みの側面が生起するようになり、そして、その4つの側面の「知識・技能」を使用する練習になっていくといえる。しかし、本研究のような課題はテキストを正しく理解することが主眼であり、「テキスト内容を熟考・評価」する必要性がないため、「テキストの内容の熟考・評価」という側面の「知識・技能」の練習にはなっていないと考える。

一方、同じ中級レベルの学習者でも封(2013a)の課題「作者の主張に対する反対の意見を述べる」のような「正解の無い」課題が与えられた場合、文章の内容と自身の経験および知識から導き出された主張にずれがないかを点検するというメタ認知活動が見られた。つまり、封(2013a)の参加者は学習者自身の知識と経験を文章の内容に関連付けさせることができ、その結果として、本稿のMDより高い読解リテラシー水準に達することができたということがいえる。それだけではなく、読みの5つの側面にわたる全ての「知識・技能」の使用も観察されていた。以上の説明から分かるように、高度なメタ認知が求められるほど、より多くの側面の「知識・技能」の使用が必要になっている。封(2013a)のような高度なメタ認知が求められる課題では、5つの側面の「知識・技能」の練習が可能になる。

一つの課題をもって、より多くの側面の「知識・技能」を練習することは一つの方法であるが、それが出来ない場合、いくつかの課題に分けて練習するのもよい。しかし、指導者は「知識・技能」の種類を意識し、各側面の「知識・技能」を偏りなく与えられたか、与えた量のバランスは取れているのかについて意識しなければならない。それについて読解教科書の付録に付いてくる読解

課題を例に説明する。読解教科書の付録の読解課題では次のような内容をよく見かける。一つは「美文とは何か」「国語力を高めるポイントは何か」のようなテキストにある内容をただ書き写せばよい課題である。そればかりを学習者に練習させると、学習者は通年にわたって「情報の取り出し」という「知識・技能」しか練習できない。さらに、指導者には学習者の読解能力の一部しか見えてこないことになってしまう。もう一つよく見かける内容は「国語力を高めるには、あなたの意見を述べなさい」である。それは一見、「正解がない」、学習者が各自の知識を引き出せる課題のように見える。しかし、そのような課題には思いがけない落とし穴がある。このような、「テキストの内容を熟考・評価」という練習では、テキストの正確な理解、及びテキストとの関連付けが前提であるため、テキストを正しく理解しなくても、もしくはテキストを読まなくても答えられる課題は、最悪の場合、読解の練習にはならず、「雑談」になって終わってしまう恐れがあるからだ。

では、自分の指導目標は適切であるか、全ての「知識・技能」の練習が偏りなく与えられたか、その判断に迷う方がいた場合、読解リテラシーに沿った知識・技能の特徴が見ることができ、指導方法と指導内容が結び付けて考えることが容易にできる本研究の「表2 読解リテラシー水準における知識・技能の度合」を参考にすることを勧める。その表は読解リテラシーに沿った知識・技能の特徴が見られるため、指導方法と指導内容を結び付けて考えることが容易になるものである。

本稿は現場でよく観察される読み方をしている中級学習者1人の読解過程の変化を時間の経過に沿って観察した結果、日本語読解リテラシー実践の可能性が確認され、その課題づくりについても示唆が得られた。しかし、読解リテラシーは日本語教育においてはまだ馴染みがなく、いまだに実証研究や教育実践が少ないため、更なる研究の積み重ねが待たれる。よって、それを今後の課題としたい。

文献

- 犬塚美輪(2002). 説明文における読解方略の構造『教育心理学研究』50, 152-162.
川村よし子, 北村達也, 保原麗(1999). 『日本語読解学習支援システム リーディング・チュ

- ウ太』 <http://language.tiu.ac.jp/>
- 金田一秀穂 (2007). 大切なのは「美しさ」よりも「正しさ」. 7人の特別講義プロジェクト&モーニング編集部 (編)『ドラゴン桜公式副読本 16歳の教科書—なぜ学び、なにを学ぶのか』(pp. 23-25) 講談社.
- 国立教育政策研究所 (監訳) (2007). 『PISA2006年調査 評価の枠組み—OECD生徒の学習到達度調査』ぎょうせい.
- 佐々木倫子 (2006). パラダイムシフト再考. 国立国語研究所 (編)『日本語教育の新たな文脈—学習環境, 接触場面, コミュニケーションの多様性』(pp. 259-283) アルク.
- 佐藤理史 (2007). 『ことば不思議箱』. <http://kotoba.nuee.nagoya-u.ac.jp/>
- 佐藤礼子 (2012). 日本語の中級読解授業における説明活動を用いた理解の構造化の試み『日本語教育方法研究会誌』19(1), 74-75.
- 三宮真智子 (2008). 『メタ認知—学習力を支える高次認知機能』北大路書房.
- 白石知代 (1999). 日本語記事文の読解における再話の効果—再話プロトコルの観察を通して『日本語教育』101, 11-20.
- 館岡洋子 (2001). 読解過程における自問自答と問題解決方略『日本語教育』111, 66-75.
- 館岡洋子 (2005). 『ひとりで読むことからピア・リーディングへ—日本語学習者の読解過程と対話的協働学習』東海大学出版会.
- 封静宜 (2013a). 「批判」という目標が読解過程に与える影響—日本語中級学習者の事例研究『リテラシーズ』12, 12-21. <http://literacies.9640.jp/vol12.html>
- 封静宜 (2013b). 読みの目標が読解過程に与える影響—上級日本語学習者のケーススタディー『小出記念日本語教育研究会論文集』21, 45-59.
- Carrell, P. L. (1988). Introduction: Interactive approaches to second language reading. In P. L. Carrell, J. Devine & D. E. Eskey (Eds.), *Interactive approaches to second language reading* (pp. 1-7). New York: Cambridge University.
- Clarke, M. A. (1980). The short circuit hypothesis of ESL reading — or when language competence interferes with reading performance. *Modern Language Journal*, 64, 203-209.
- Gambrell, L. B., Koskinen, P. S., & Kapinus, B. A. (1991). Retelling and the reading comprehension of proficient and less-proficient readers. *Journal of Educational Research*, 84, 356-362.
- Goodman, K. (1967). Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of Reading Specialist*, 6, 126-135.
- Kai, A. (2008). The effects of retelling on narrative comprehension: Focusing on learners' L2 proficiency and the importance of text information. *Annual Review of English Language Education in Japan*, 19, 21-30.
- OECD (2006). *Assessing scientific, reading and mathematical literacy: A framework for PISA 2006*. Paris: OECD Publications. (国立教育政策研究所 (監訳) (2007). 『PISA2006年調査 評価の枠組み—OECD生徒の学習到達度調査』ぎょうせい.)
- OECD (2013). *PISA 2015 draft reading literacy framework*. Paris: OECD Publications.
- Rumelhart, D. E. (1980). Schemata: The building blocks of cognition. In R. J. Spiro, B. C. Bruce & W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 33-58). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Smith, F. (1994). *Understanding reading* (5th ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stanovich, K. E. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 16, 32-71.