

# よい読み手の読解過程に見られる特徴 —ストラテジー連鎖の視点から—

菊池 民子

## 要 旨

よい読み手の読解過程におけるストラテジー使用を発話思考(think-aloud)法を用いて明らかにしようと試みた。読解力高の学習者 3 名の読みでは、理解・不理解のモニター、理解の場合は説明、精緻化などによる理解強化、不理解の場合は再読・推測・精緻化など何らかの手当て、その後理解に到達して、上記と同じ過程を経る。このような形のストラテジー連鎖が観察され、ストラテジー単独使用が多かった読解力低の学習者との比較からもその有効性が示唆された。

【キーワード】 ストラテジー連鎖、 発話思考法

## 1. はじめに

日本語読解研究では、文章を読み進んでいく過程に焦点をあてることによって学習者の読みを解き明かそうとする試みが増えてきた。そこで取り上げられるものは主に読み手のストラテジーであるが、これまで読解力高の読み手はどの種類のストラテジーを多く使うかという視点で語られることが多かった(南之園 1997、渡辺 1998)。しかし、南之園も指摘しているように、それではあるストラテジーを使えば良い読みができるのかという問いにすぐ答えられるかといえ、それほど簡単には結論が得られない。

菊池(2004)は、読解力高の読み手 3 名のストラテジー使用を比較したが、ストラテジーから見た読みのスタイルには個人差が大きく三者三様のタイプが得られた。ここから導き出されることは、使うストラテジーの量や種類を見ていただけでは、良い読みに近づくためには何が必要なのかは仲々明らかにならないということになる。

Cohen(1990: 84)は「ストラテジーそれ自体が有効なのではなく、それを誰が、どんなテキストで、どんなところに、どういった状況で、どんな目的をもって使うのかに、その成否がかかっている」(筆者訳)と述べているが、それは読解の微視的過程を分析する質的調査(村岡 1999)によって見えてくるものだと考えられる。

ネウストプニー(1999)は「言語学習と学習ストラテジー」を論じる中で、様々な学習場面を例としてあげ、これからの研究ではストラテジーの組み合わせ

せ、即ちその連鎖性を取り立てる必要があると述べている。このストラテジーの連鎖は聴解過程でも観察されたという報告(水田 1995)がある。理解の過程で問題が特定された場合、5 種類のそれへの手当てが見られた。その中で特に推測か保留によって問題が解決され、その後理解確認あるいは精緻化というストラテジー連鎖の流れが聴解力上位グループに多く観察されたとしている。

それでは、読解過程ではどうなのか。日本人高校生への英語読解教育の場での興味深い指導報告がなされている(植木 2004)。自分がどのくらい理解できているかを意識しながら読む自己モニタリング方略と不理解箇所をトップダウン的に推測する推論方略を生徒たちに紹介し、実際に教師がそのやり方を提示した。しかし、これら二つの方略を単独に教えられた生徒たちは方略指導 1 週間後の時点では成績の向上が見られるが、7 ヶ月後には指導前の成績に戻ってしまう。これに対して、この二つの方略を自己モニタリング⇒推測という形で連続使用するよう指導された生徒たちは 7 ヶ月後の時点においても指導前に比べて読解成績の向上が維持された。ここで示唆されることは、自己モニタリングと推論方略それぞれを単独に使用したのでは、読解成績への効果は持続しないが、この二つを連続して使用することによって読解力の向上に寄与できるということである。すなわち、これらのストラテジーの連鎖的な使用が効果的であることを意味している。

## 2. 本研究の目的

日本語学習者の読解過程で見られるストラテジー使用を種類別に単独で量的に分析するのではなく、読み手が良い読みをした場合の読解過程を追い、そこでのストラテジーの使い方、どんなストラテジーをどのように使っているのかに焦点をあてる。特に学習ストラテジーの分野で提唱され、聴解過程においてその使用が明らかとなっている「ストラテジーの連鎖」が読解過程でも見られるのか、見られるとしたら、どのような形なのかを明らかにしたい。

研究課題を以下の2つとする。

1. 当該課題文の読解が優れていると判定された学習者のストラテジー使用の特徴を探り出す。
2. その使い方として、「ストラテジーの連鎖」という現象が見られるか。見られるとしたら、それはどのような形で現れるのかを明らかにする。

## 3. 研究方法

### 3.1 対象

大学学部1年在学中の留学生14名で、同じ大学入試の日本語試験に合格している。そのうち日本語能力試験1級合格者は9名である。今回、課題文読解において読後の推論課題が満点でなおかつ再生率が平均値を超えたものは14名中3名(A、B、C)おり、本課題文に対してよい読みをしたと判断した。本研究ではこれを便宜上読解力高の読み手とする<sup>1)</sup>。また、推論課題不正解、再生率が平均以下のものは14名中1名(D)(読解力低とする)おり、これも参考として検討対象とした(点数等の詳細は表2)。

対象者の背景を表1に示す。

表1 対象者の背景

	性別	年齢	母語	学習歴
A	男	25	クメール	日本で2年
B	男	23	朝鮮語	中国で3年
C	女	22	中国語 朝鮮語	中国で6年 日本で2年
D	女	26	中国語	日本で2.5年

### 3.2 方法と手順

調査の実施時期と人数は、2002年10月に8名、2004年10月に6名である。今回取り上げる4名のうちA、B、Dは2002年、Cは2004年実施者である。テキストは岩波ジュニア新書「科学の考え方・学び方」(池内了著1996年発行)より「錬金術」(717

字)<sup>2)</sup>(稿末資料)。4段落からなり、テキスト構造は起承転結の形になっている。なお、調査者の判断で難しい漢字にはふりがなをふった。また、フォローアップインタビューから専門的にテキスト内容に詳しいものもいなかった。

調査の手順は以下の通りである。

- 1) 目的を説明し、各参加者個別に発話思考(think-aloud)法の練習。
- 2) テキストを声に出して読みながら発話思考法により発話(母語、日本語ともに可)している過程を録音、その後の発話による推論課題への解答も録音(ここまでは戻り読み可、読む回数制限なし)、短期記憶を減少させるためのアンケート記入、自由再生による記述(母語、日本語ともに可)、調査者とのフォローアップインタビュー(2002年は直後、2004年は1週間後)を録音。それぞれに時間制限はなし。これらの手順は調査前に説明した。

### 3.3 分析方法

#### 3.3.1 分析対象

分析の対象は以下の4種類のプロトコルである。

- ① 読解過程の発話
- ② 推論課題に答えている発話
- ③ 読解後の自由再生(記述式)
- ④ フォローアップインタビュー

以上のデータのうち、②と③を分析することにより対象者の読解力を判定した。①と④は使用ストラテジーの分析に用いたが、④は①の発話の裏づけや発話者の意図などを明らかにするための資料とした。

#### 3.3.2 分析の手順

- 1) 発話プロトコル(テキストの読解過程、推論課題の解答、フォローアップインタビュー)は全て文字化した。
- 2) ストラテジーの認定は、菊池(2004)のカテゴリー<sup>3)</sup>をより機能の面を重視した形で一部修正・変更し、評定者Aとの協議によって決めた。今回取り上げたストラテジーは、「再読」、「内容説明」、「再構成」、「訂正」、「精緻化」、「推測」、「保留」、「モニター」の8つである。

「再読」、「内容説明」、「再構成」、「訂正」は、菊池(2004)ではボトムアップストラテジーとなり、その対象となる言語表現(語、文など)の分析として分類していたが、本稿では文字通りその機能による分類とした。

即ち、「再読」は一度読んだものの一部または全部を再度読んでいるもの。「内容説明」は自分が理解した内容を当該文とは別の表現を使って説明しているもの。「再構成」は当該文の論の進め方とは異なった方法で言い換えているもの [4.2.1.の 4)に詳しい]。「訂正」はそこまでの自分の理解を訂正しているもの。

また、他の4つはトップダウンストラテジーに分類される。「精緻化」は内容をさらに詳しくするためのもので、一般知識を使って意味内容を分析したものはこれに入る。「推測」は、これから読む内容に関する前向きの推測と、すでに読んだ内容とのつながりに関する後向きの推測がある。「保留」はわからないまま、あるいは理解に確信が持てずにいるもので、結論を出してしまわない状態にあるもの。「モニター」は、自分の理解を評価しているものである(具体的な例は各プロトコルを参照されたい)。

これらストラテジーの認定に際しては、特にその連続性(ストラテジーの連鎖)に焦点を当て、実際の発話から取り出せる場合だけでなく、連続したストラテジーの一部が顕在化していなくても、その存在が示唆される場合をも取り上げた。なかでも、読み手が「わかる」あるいは「わからない」と判断した(モニターストラテジーの使用)後、どのような対処をしたのかという点からのストラテジーの連鎖的使用に注目した。

- 3) 推論課題(稿末資料)に関する発話プロトコルからその解答を0、1、2の3段階で評価。評定は調査者と評定者 Aで行った。一致率は2002年、2004年ともに85.7%であった。
  - 4) テキストは Carrell(1992)に従って top-level-structure(全体的な体系に関わるもの)、main idea(内容を伝える際に重要なもの)、supporting idea(上記2つ以外の idea unit に分け、再生プロトコルは母語のものは日本語に翻訳後、各 idea unit に一致している数を数えた。言葉は違っても内容が変わらないものは採用した。評定は調査者と評定者 B(2002)、評定者 A(2004)で行い、一致率はそれぞれ 92.3%、90.1%であった。全 idea unit を対象とした総再生率、top-level-structure と main idea を対象とした主要命題再生率を求めた。
- 3)と 4)の評定に関して、一致しなかったものは調査者が再度評定をし直した。

## 4. 結果と考察

### 4.1 再生率と推論課題

テキスト「錬金術」に対する対象者4名の総再生率、主要命題再生率および推論課題得点を示す。全留学生14名の総再生率平均は26.0%、主要命題再生率平均は34.5%であるが、A、B、C、3名はこれを上回っている。推論課題の得点はDを除く3名が満点の2点である(表2)。

表2 再生率と推論課題の結果

	総再生率	主要命題再生率	推論課題
A	37.8%	61.1%	2
B	29.7%	38.9%	2
C	29.7%	50.0%	2
D	16.2%	5.6%	0

### 4.2 読解過程の発話プロトコル

プロトコル中のゴシック体は読み手の発話であり、それ以外は音読している課題文である。

#### 4.2.1 学習者Aの事例(プロトコル例1、2)

学習者Aの読みの特徴を以下に示す。

- 1) テキスト全体を2回読んでいる。1回目の読後すぐには推論課題は読まず、第1段落に戻り2回目の読みを始めている。
- 2) 読解中に問題を認識した場合(モニターストラテジー)には、まず再読をすることが多い。テキスト全体の再読の前に1回目の読みでは、句、節、文レベルの再読が多く、テキスト全14文中で延べ8回を数える。特に段落1では5文で延べ5回行っている(プロトコル例1)。再読の存在は自分の理解を確かめるためのモニターストラテジーの使用を裏付けていると言える。なお、これら全8回は全て当該段落中の句、節、文の再読であり、前あるいは前々の段落に戻っての再読は行われていない。

2回目の読みでは再読は一度も行われていない。

- 1回目の読みでは、一つ一つの文や語句を理解することに注意が向けられているが、テキスト全体を再読する2回目の読みでは、1回目の読みを踏まえて留保してある内容の理解を得るための読み [次の3)で詳述] や、理解確認のための内容説明や文の再構成 [次の4)で詳述] を行い、1回目と2回目の読みの違いが明らかになっている。

プロトコル例1(学習者A) ( ):再読、( ):内容説明、( ):誤読)

錬金術(段落1)科学は、誰でも、どこでも、いつでも、同じ現象が再現できねばならないものです。(再読)科学は、誰でも、どこでも、いつでも、同じ現象が再現できねばならないものです。科学、誰?その現象ってなんででしょう。何の現象。ところが、一般に「××(エックスエックス)術」と呼ばれるものは、あつパツパツ術、一般にパツパツ術って何でしょう。誰か特殊な能力を持った人だけが使え、必ずしも同じ結果が再現できません。(再読)科学は、誰でも、どこでも、いつでも、同じ現象が再現 ああ科学はそういうものでなければならぬということですよ。ああ あ ただし一般にそのパツパツ術と呼ばれるのは誰か特殊な能力を持った人 (つまり普通の人以上に能力持っている人だけが使えるということ)、わかった だから、「××術」は、科学とは縁もゆかりも無いものが多いのです。ゆかりは何でしょう。縁もゆかりも、うーん(つまりその超、特殊な能力を持った人のまあ何とか術、技術は科学には縁がないということね。)しかし、まだ物質のたり成り立ちや運動についてよくわかっていなかった中世では、「××術」や怪しげな「科学」そのものが、すべて無意識無意味であったとは言えません。(再読)しかし、まだ物質の成り立ちや運動についてよくわかっていなかった中世では、「××術」や怪しげな「科学」そのものが、すべて無意識であったとは言えません。(再読)すべて無意識であったとは言えません。それはどうして。というのは、そこで行われた実験をとおして、ああ通じて、科学が芽生えるきっかけともなったからです。(再読)というのは、そこで行われたそこでというのはその中世で、だよな、行われた実験を通じて科学が、ああ(つまり、それは中世の人々が行った、ええ何かのことを科学の、今の科学のもとが芽生えるきっかけとなるものもあった。)ああそうですね。

プロトコル例2(学習者A) ( ):内容説明、( ):逆照射)

(1回目・段落2)その代表が「錬金術」です。錬金術って何でしょう。鉛や鉄のようなあふありふれた金属(「卑金属」鉛?なんででしょう。わかんない、や鉄のようなあふれる金属、金属が多いということ?「卑金属」と呼ばれました)ああに、薬品をかけたり、溶かしたり……金(「貴金属」)にかえようという試みです。ああ錬金術というのはその卑金をまあ何か手を加えて溶かしたりしてそれを金を取り出すっていうこと?

(段落3)錬金術が生まれた背景には、……(中略)……だから、錬金術の技術を集大成した本が早くも紀元三百年ころに現れています。ああ錬金術というのは何でしょう、まだわかんない、

(段落4)結局、物質は異なった原子から出来ており、錬金術は十八世紀に終息した。ああ錬金術は十八世紀に終わった、もう使えなくなった。

(2回目・段落1)科学は……(中略)……すべて無意識無意味であったとも言えません。というのは、そこで行われた実験を通じて、科学が芽生えるきっかけともなったからです。ああ(つまり錬金術はもともと、そのなんて言うかなXX術や怪しげな科学というふうにならなくていい)中世は扱われていた。

(段落2)その代表が錬金術です。……(中略)……鍛えたりして、金にかえようという試みです。ああ錬金術というのはそういうものを使って金をつくる。そういう、うーんああ金属、鉄、ふつうの金属に薬品をかけた、とかしたり、なんか手を加えて金を作ろうという、ええ、ことは錬金術ということだね。

(段落3)錬金術が生まれた背景には、粘土から陶器を作ったり、ああこういうアイデアから、こう粘土から陶器を作ったり鉱石から銅や鉄や金を抽出したり、砂からガラスを製作したり、こういうものから、アイデアから錬金術が思い出されたんだ。うーん、という化学変化……

(段落4)結局、物質は異なった原子から出来ており、ああああ化学反応では原子の組み合わせは変わっても、原子そのものは変わらないことが分かって、ああそういうことがわかるまでみんなやっていたんだ。

3) 学習者Aがテキスト全体を再読したのは1回目  
で十分には理解できなかったと判断したからであり、  
特に「錬金術」の意味を追求している。プロトコル

例2でそれが解決するまでの過程を示す。「錬金術」という語彙はタイトルが初出であったが、そこでは特に注目せず、段落2で初めて「錬金術って何

でしょう」という形でわからないことを認識し、その段落内で推測によって一定の理解を示している。但し、この推測には確信を持っておらず、段落3の最後で「ああ錬金術と言うのは何でしょう。まだわかんない」と述べ、段落4に進んだ。その最後の文に対して「ああ錬金術は十八世紀に終わった、もう使えなくなった」という情報を取り込み、すぐテキストの最初に戻って再び読み始めている。2回目の段落1では、最後に「つまり」と言って当該段落のまとめの理解を述べ(但し、完全に正しいとは言いがたい)、段落2に進む。そこで「錬金術」に対して納得のいく理解に到達している。段落2の2文目を読んだあと、「ああ、錬金術というのはそういうものを使って…(中略)…ええ、ことは錬金術ということだね」と発話している。1回目の読みの段落2で認識した不理解を段落3で再確認し、段落4、2回目の段落1へと進み、段落2で理解に到達したことになる。その間「錬金術」の理解を留保しつつ文章を読み進み、そのときどきの理解、解釈などを行っている。

4) 読解中わかったと判断した場合(モニターストラテジー)、理解確認のために自分の言葉で言い換える。「つまり」で始まる内容説明(プロトコル例1と2: の部分)が見られる。

また、特徴的なこととして本文の論の進め方の再構成がある。例えば、本文で「AだからB」となっていたものに対して、「BであるためにはA」というような形で言い換えてみて、論の進め方に逆から光を当てるような理解確認の方法(ここではこれを「逆照射」と呼ぶ)を採用している。

プロトコル例2の「2回目・段落3」であるが、本文は錬金術が生まれた背景にはこういうものがあった、という書き方なのに対し、「こういうものから、アイデアから錬金術が思い出されたんだ。うーん、」との発話は本文の論の進め方を逆にして再構成している「逆照射」であり、理解の確認、強化だと考えられる。

また、次の段落「2回目・段落4」でも、「原子そのものは変わらないことがわかって錬金術は…終息した」という本文に対して「ああそういうことがわかるまでみんなやってたんだ。」と発話して、逆照射の手法で再構成し、理解の確認をしている。

Aの読みの特徴をまとめると、モニターを働かせ、

理解できていないと判断した場合は、テキストの再読を行う。理解に到達した場合は、それを確認するためにテキストの本文を再構成、特に逆照射の手法を用いて、その内容を確認する。1回目の読みで十分理解できていないと判断した場合は、もう一度初めから読み直し、不理解の箇所の理解を得るべく全体をスキャンしながら読んでいく。テキスト全体の1回目の読みと2回目の読みの目的は明らかに異なり、読み方も1文の理解にこだわりながらの読みから、全体の流れを追いながら不理解箇所の答を探す読みに変わる。これらから、わからないことへの手当てとしてテキストから離れずにそこからの情報を繰り返し取り込むことで理解に到達しようとしている姿勢がうかがえる。これはフォローアップインタビューの「日本語とカンボジア語の文章を読むときの自分の姿勢が違う。カンボジア語の場合は自分の持っている知識でパッと反応するが、日本語だとそこまでする勇気がなくて自分自身の価値判断をどこかにおいておく。」という発言とも呼応している。これは、テキストからの情報に重きを置くAの読みを支えている取り組みの基本的な姿勢ではないかと思われる。

#### 4.2.2 学習者Bの事例(プロトコル例3)

学習者Bの読みの特徴を以下に示す。

- 1) テキスト全体の再読は行っていないが、Aと同様、全体的に再読が多く、これがモニターストラテジー使用の存在を裏付けている。
- 2) わからないと判断した場合、次に行うことは再読である。再読は全14文中で延べ11回行っている。Aと同様、当該段落中の句、節、文レベルの再読である。特に、段落1では延べ8回行い、第1文は5回再読している。(プロトコル例3の段落1)
- 3) わかったと判断した場合、理解確認のために自分の言葉でテキストの内容を説明している。「つまり」の多用がそれを裏付けている(プロトコル例3: 部分)。「つまり」は全体で7回使っているが、そのうち5回は段落1にあり、再読が多いところで多く見られる。「わからない」⇒「再読」⇒「理解」⇒「確認のため説明」という流れである。その説明の際に自分が持っている一般知識を使う内容の精緻化が見られる。例えば、「時代がかわっても100年、200年いっても同じことかな」(段落1)、「水とかではなくて、流れる金属・・・」(段落2)、

### プロトコル例3(学習者B)

(     : 再読、     : 内容説明、     : 一般知識使用<sup>4</sup>、     : 訂正、     : 誤読または読まない)

(タイトル) 錬金術、錬金術、錬金術といったら、金を作る技術

(段落 1) 科学は、誰でも、・・・(中略)・・・。(再読 3) 科学は誰でも、どこでも、いつでも、現象が再現、なんの意味、同じ現象が再現できねばならない、わからない。(再読 4) 同じ、どこでも、同じ現象が再現できねばならない、(再読 5) 科学は同じ現象が再現、再現、**ああつまり科学はいつでも、時代かわっても**

**100年、200年いっても同じ事かな？内容は同じ事かな？**

(段落 2) その代表が「錬金術」です。錬金術、金、金、銀、金、錬金術です。鉛や鉄のような、**ああ間違った、錬金って金の作ることじゃなくて、金属、金属のものを作ることだね。**(再読) その代表が「錬金術」です。鉛や鉄のようなありふれた金属、ありふれた金属、ありふれた、ありふれた？**金属**(「卑金属」と呼ばれました)、**卑金属と呼ばれたにくすりひん薬品**をかけたり、とけ溶かしたり、鍛えたりして、金(「貴金属(母語読み)」、金にかえようという試みです。**ああ、また間違ったかな、錬金術といったら、金属作ることじゃなくて、錬金術というのはつまり他のもの、他の金属とか、卑金属といったら多分、流れる金属かな、水とかではなくて流れる金属、ながられる金属と一緒に、そのようなものを一緒に使って金を作ることかな。**

(段落 3) 錬金術が生まれた背景・・・(中略)・・・獲得していたことがあります。**うーん、つまりこれは錬金術と**  
**いうことはぶつりつ(物理)のことではなくて、化学的なことかな？こういうものから全く違うものを作る、作り出すことが、私も金、錬金術習おうかな。**

「ぶつりつ(物理)のことではなくて、化学的なこと・・・」(段落3)などである。

4) 読み進みながら得られる新しい情報から、それまでの自分の理解を訂正していく(プロトコル例3の部分)。例えば、タイトルの「錬金術」には「錬金術といったら、金を作る技術」という説明をしていたが、段落2で「鉛や鉄のような」という新しい情報から「ああ間違った、錬金って金の作ることじゃなくて、金属、金属のものを作ることだね」と訂正し、その文を初めから再読する。最後まで読んで、「ああ、また間違ったかな」と再び訂正し、当初理解した意味に戻る(段落2)。ここから自分がそれまでにした理解を新しい情報に合うかどうかモニターしていることがうかがえる。Bの読みの特徴をまとめると、Aと同様再読の多用であり、これはモニターを働かせていることの証左である。モニターによってわからないと判断したときには繰り返し読み、理解後はその内容を自分の一般知識を使って精緻化しながら説明することで、内容の確認を行う読み方をしていると言える。

#### 4.2.3 学習者Cの事例(プロトコル例4、5)

学習者Cの読みの特徴を以下に示す。

1) テキスト全体を2回読んでいます。1回目段落4まで読み、その後推論課題を読んだ後それには答え

ず、初めに戻ってテキスト全体の再読を行った。2回目の読みが終わってから推論課題に答えている。CはA、Bに比べると、句、節、文レベルの再読は少なく、全14文中延べ4回である。

2) プロトコル例4に示した1回目の読みでは、十分理解できていないと思うところを取り出し、自分の一般知識を使って精緻化を試みている(段落1・2・3：    部分)。理解に到達した場合には確認のためにAにも見られた逆照射の手法[次の3)で詳述]を用いている。但し、当初から2回以上読むことを前提としていたようで(フォローアップインタビューでの発言)、はっきりわからないものは保留にした形で次に進んでいる(段落1・4：    部分)。

3) プロトコル例5に逆照射の例を示す。1回目の段落2で、鉛や鉄のような金属に薬品をかけたりして金にかえる、という内容を読んで「ふーん、金が他のものから作られたという意味かな？他の成分、例えば、鉄、鉛から取ったという意味？」と述べている。また段落3で、粘土から陶器を作ったり、という内容に対して、「粘土から陶器、ああ陶器確かに土で作られた」との発話がある。いずれも逆照射の手法で内容を再構成している。

4) Cのもうひとつの特徴として、段落のつながりに注目し、前の段落内の文と当該段落内の文をつな

げる、あるいは前々の段落と結びつけることで理解に到達している。以下に例をあげる。

プロトコル例 5 の 2 回目、段落 3 で、「・・・上の鉄とか鉛から金ができる」とみんなが挑戦したという意味かな。」の発話があり、この点線部分は前段落である段落 2 の点線部分の内容であり、段落を超えて前に戻り理解している。なお、段落 2 のその点線部分はその段落の内容を簡単にまとめている。

次の段落 4 「・・・原子そのものはかわらないこ

とがわかって」を読んだ後「えっ、どちらがうんだろう。鉄、ああ卑金属と呼ばれた、かけたり、とけたり、金にかえた、金は貴金属、ああ原子が違うかな？だいたいわかりました」と発話している。この点線部分は段落 2 にある内容であり、それと段落 4 の内容と結び付け、テキスト全体を理解した旨の発話をしている。ここでの「どちらがうんだろう。」の発話は「原子」と「分子」の違いがわからなくなった結果だとフォローアップインタビューで述べている。

プロトコル例 4 (学習者 C の 1 回目の読み) ( : 一般知識使用、 : 保留、— : 誤読)

(段落 1) ところが、一般に「××術」と呼ばれるものは、誰かたくしゅつ特殊な能力を持った人だけが使え、必ずしも同じ結果が再現できません。一般的に、なにに術というのは、確かに誰が作ったものだから、なにに術というのかな？とくしゅつな能力を持った人、うーん普通の人、ああ確かに科学、医学とかは誰も知っているんだけど使えない、だよ、同じ結果が再現できません。えー？正しいものだったら誰でも同じのできるんじゃない？・・・(中略)・・・「科学」そのものが、すべて無意味であったとも言えません。ええ、よくわかんない、これ・・・というのは・・・

(段落 2)・・・その後千四百年以上もの間、人々は錬金術に挑戦してきました。ああ、わかった。金はお金がたくさんもらえるから、ずいぶん前から金を作る技術をみんな考えた。それが錬金術という意味。

(段落 3) 火にかけたり、酵母を加えると、より便利で、より高級なものを作ることができることを経験的に学んでいたのです。うーん、陶器は火をかけて、酒とかはパンとかは酵母を使ったんだよね。だからもっと長い時間使えるものとか、美味しいものとか作れる、経験的に学んでいた、うーん、ならば、鉄が金になるかもしれない、と考えるのも自然なことでした。なるほどね。そう考えれば、鉄は金になれるかも。

(段落 4) 錬金術は十八世紀に終息しました。終息？なくなった？もう終わったって言う意味？それとも十八世紀に終息、終息(母語)、たぶんこの技術は十八世紀まで研究して、もうできたって言う意味かな？

プロトコル例 5 (学習者 C) ( : 逆照射、 : 他段落とのつながり<sup>5)</sup>)

(1 回目・段落 2) ...で鉛や鉄のようなありふれた金属(「卑金属」と呼ばれました)に薬品をかけたり、溶かしたり、鍛えたりして、金(「貴金属」)にかえようという試みです。ふーん、金が他のものから作られたという意味かな？他の成分、例えば、鉄、鉛から取ったという意味？

(段落 3) 「錬金術が生まれた背景には、粘土から陶器を作ったり、粘土から陶器、ああ陶器確かに土で作られた、鉱石から銅や鉄・・・

(2 回目・段落 2) 鉛や鉄のようなありふれた金属(「卑金属」と呼ばれました)に、薬品をかけたり、溶かしたり、鍛えたりして、金(「貴金属」)にかえようという試みです。うーん、鉄とか鉛とか金になれるかを実験してみた。

(段落 3) 錬金術が生まれた背景には、粘土か、あーん、粘土から陶器とか作れるから、穀物からお酒と作れるから、上の鉄とか鉛から金ができる」とみんなが挑戦したという意味かな。(段落 2 の...部分とのつながり)

(段落 4) 物質は違う原子からできており化学反応では原子の組み合わせは変わっても、うん、確かに変わるんだよね。原子そのものはかわらないことがわかって、えっ、どちらがうんだろう。鉄、ああ卑金属と呼ばれた、かけたり、とけたり、金にかえた、金は貴金属、ああ原子が違うかな？だいたいわかりました。(段落 2 の地の文とのつながり)

Cの読みの特徴をまとめる。Cはテキスト全体を2度読むことを前提に1回目の読みと2回目の読みで異なった読み方をしている。わからないものには精緻化を試みて理解に到達しようとする場合が多いが、1回目では疑問をそのまま留保しておく場合も見られる。2回目ではその疑問を抱えつつ、テキスト全体を段落のつながりに注意して理解しようとしている。Cはこの読み方を意識的に行っていることをフォローアップインタビューで述べている。また、CもA、Bと同様に理解確認をよく行うが、その際Aが用いていた手法と同じ逆照射による文の再構成をする場合が1回目の読みで4回見られた。2回目にはなかった。

#### 4.2.4 学習者Dの事例(プロトコル例6)

Dの読みの特徴を、A、B、Cの事例で取り上げた観点を中心に以下に示す。

1) テキスト全体の再読は行っていない。文の再読は全14文中2回、他に読めない、あるいは意味がわからずに単語を繰り返しているのが2回である。

2) 全体で「わからない」と認識した発話を4回している(段落1:2回、段落2:2回)が、いずれもそれに対する手当てをしないで次に読み進んでいる。

以上のDの読みの特徴のひとつは、再読が多いA、Bだけでなく、Cと比べても再読が少ないことであり、これはもう一度読む必要を感じないで、先へと進んでいく読みをしているということである。再読するということは理解、不理解に関するモニターを働かせている故だと思われるが、低い再生率から推測すれば理解しているから再読しないとは考えにくい。また、もうひとつの特徴として、「わからない」と認識した後も、理解のための手立てを講じていないことである。これは植木(2004)においても報告されていた成績向上が維持できない生徒の読みと共通するものである。以上から、モニターをあまり働かせない、モニターして不理解を認識したとしてもそれに対処しないという読みは、学習者Dの低い再生率や推論課題不正解という結果と関係していると言えるのではないだろうか。

プロトコル例6 (学習者D) (\_\_\_\_:再読、\_\_\_\_\_:わからない、——:誤読)

(段落1) 科学は、誰でも、どこでも、いつでも、同じ現象が**さげでき** (再読) **さげでき再現できねばならない** のです。**ねばならない**、**意味わからない**。ところが、・・・(中略)・・・だから、「x x 術」は、科学とは縁もゆかりもむ無いものが多いのです。**これちょっとわからない**。しかし、・・・

(段落2) その代表が「錬金術」です。**錬金術とお金ほしいの人が、ほしい** 鉛や・・・(中略)・・・むろん、それが可能ならおお、大もうけ、大もうけができますから、**大もうけはどういう意味ですか**。紀元三百万年**三百年ころに始まり**、紀元三百年・・・(中略)・・・天才ニュートンも錬金術に夢中になったそうです。**知らなかった**。**ニュートンも錬金術、ニュートンはわからない**、日本語。(段落3へ読み進む) 錬金術が生まれた背景には・・・

### 4.3 まとめ

研究課題に即してまとめると、課題1に関しては、読解力が高い学習者は、モニターを使って自分の読みを把握しながら読み進めていき、わからないと判断した場合はそれに対して何らかの手当てをするために、再読、保留、推測、精緻化などのストラテジーを使用している。また、読みに対して自分流のスタイルを意識しており、1回目と2回目の読みの目的の違いを自覚しつつ読む場合もある。そして、共通していることは、理解に到達した場合にはその内容を確認するための再構成や説明などを行って理解の強化を図っていることである。

また、A、B、C、三者の共通した特徴を別の視

点から考えると、次のような指摘もできる。三者とも、今現在読んでいる語彙、あるいは文など狭い範囲の理解に取り組みつつ、同時に並行してそこまで読み進んできた課題文全体の理解を常に活動可能な状態で保持している。つまり、現在進行中の理解と時間の経過とともに蓄積され続け保持されている理解の二つの間を行き来しながら、その意味内容の検証を心がける読みをしていると言えるのではないだろうか。このような読みが、次の研究課題2でまとめているストラテジー連鎖を可能にする土壌となっているとも考えられる。

次に課題2に即してまとめると、「わかる」⇒「説明や再構成などによる理解強化」、または「わから



ない」⇒「なんらかの手当て」⇒「理解」⇒「理解の確認」⇒「説明や再構成などによる理解強化」という流れである。ここでの「理解の確認」は理解を確認しようとする読み手の意図であり、その確認のために説明や再構成を行い、それが結果的に理解強化につながるということである。これをストラテジーの視点で考えれば、わかる場合もわからない場合も「モニター」⇒（「再読・精緻化・推測など」⇒「モニター(理解確認)」）⇒「理解強化」という形のストラテジー連鎖として取り出せるのではないだろうか。これらストラテジーの連鎖的使用は学習者Dのストラテジー単独使用の多い読みと比較することで、ますますその有効性ははっきりしてくると考えられる。

## 5. 今後の課題

本研究で観察されたストラテジー連鎖に関して更なる一般化を試みれば、「メタ認知」⇒「認知」⇒「メタ認知」⇒「認知」のストラテジー連鎖とも言えるかもしれない。しかし、「メタ認知」ストラテジー全般に対しても、このような連鎖が見られると言えるのか、更なるデータの積み上げが必要になると考えられる。

また、今回は読解力高の3名の学習者の共通点をストラテジー連鎖の視点から探したが、今後はCohen(1990)、村岡(1999)でも指摘されている読解の微視的過程の分析の必要性という視点から、一人の学習者の読みを最初から最後まで追いかけることで、第二言語の読解におけるストラテジー使用の微細なプロセスに迫ることも必要だと考える。

謝辞：査読者の方々には貴重な教示をいただきました。感謝申し上げます。

## 注

1. 在籍している大学の入試における同じ日本語試験合格ということで、一般的な日本語能力は等質とみなしたが、対象者(A、B、C、D)4人のうち日本語能力試験1級合格はAとCの2名である。
2. 菊池(2004)で使用した課題文の字数と異なっているが、ふりがなの字数も含めて計算したため、内容はまっ

たく同じものである。

3. 菊池(2004)は以下の7つのカテゴリに分けている。①形態素・音素分析、②単語の意味分析、③文の統語・意味分析、④推論、⑤一般知識使用と連想、⑥テキスト構造、⑦モニターである。①～③はボトムアップストラテジー、④～⑦はトップダウンストラテジーに分類される。
4. プロトコル例では、「一般知識使用」で説明しているが、ストラテジーのカテゴリは「精緻化」になる。
5. 「他段落とのつながり」はストラテジーのカテゴリでは「推測」になる。これは菊池(2004)のカテゴリの下敷きとなっている Horiba(2000)では「逆向き推論」としてひとつのカテゴリを構成している。

## 参考文献

- 植木理恵 (2004) 「自己モニタリング方略の定着にはどのような指導が必要か—学習観と方略知識に注目して—」『教育心理学研究』52, 277-286.
- 菊池民子 (2004) 「日本語学習者の読解における『読みのスタイル』の多様性—使用ストラテジーの観点から—」『言語文化と日本語教育』27, 144-156.
- J. V. ネウストブニー (1999) 「言語学習と学習ストラテジー」宮崎里司・J.V. ネウストブニー(編)『日本語教育と日本語学習—学習ストラテジー論にむけて—』くろしお出版, 3-21.
- 水田澄子 (1995) 「日本語母語話者と日本語学習者(中国人)に見られる独話聞き取りのストラテジー」『日本語教育』87, 66-78.
- 南之園博美 (1997) 「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」『世界の日本語教育』7, 31-44.
- 村岡英裕 (1999) 「読解ストラテジー研究—読解能力の習得との関わりから—」宮崎里司・J. V. ネウストブニー(編)『日本語教育と日本語学習—学習ストラテジー論にむけて—』くろしお出版, 117-132.
- 渡辺由美 (1998) 「物語文の読解過程—母語による再生と読解中のメモを通して—」『日本語教育』97, 25-36.
- Carrell, P. L. (1992) Awareness of text structure: effects on recall. *Language Learning*, 42, 1-20.
- Cohen, A. D. (1990) Reading for comprehension. In *Language Learning: Insights for Learners, Teachers, and Researchers*. Heinle & Heinle Publishers, 73-102.
- Horiba, Y. (2000) Reader control in reading: Effects of language competence, text type, and task, *Discourse Processes*, 29, 223-267.

きくちたみこ／東京国際ビジネスカレッジ

kikuchitamiko@ybb.ne.jp

### 錬金術

科学は、誰でも、どこでも、いつでも、同じ現象が再現できねばならないものです。ところが、一般に「××術」と呼ばれるものは、誰か特殊な能力を持った人だけが使え、必ずしも同じ結果が再現できません。だから、「××術」は、科学とは縁もゆかりも無いものが多いのです。しかし、まだ物質の成り立ちや運動についてよくわかっていなかった中世では、「××術」や怪しげな「科学」そのものが、すべて無意味であったとも言えません。というのは、そこで行われた実験を通じて、科学が芽生えるきっかけともなったからです。

その代表が「錬金術」です。鉛や鉄のようなありふれた金属(「卑金属」と呼ばれました)に、薬品をかけたたり、溶かしたり、鍛えたりして、金(「貴金属」)にかえようという試みです。むろん、それが可能なら大もうけができますから、紀元三百年ころに始まり、その後千四百年以上もの間、人々は錬金術に挑戦してきました。天才ニュートンも錬金術に夢中になったそうです。

錬金術が生まれた背景には、粘土から陶器を作ったり、鉱石から銅や鉄や金を抽出したり、砂からガラスを製作したり、穀物からお酒やパンを製造したり、という化学変化を利用する技術の人々が獲得していたことがあります。火にかけたり、酵母を加えると、より便利で、より高級なものを作ることができることを経験的に学んでいたのです。ならば、鉄が金になるかもしれない、と考えるのも自然なことでした。だから、錬金術の技術を集大成した本が早くも紀元三百年ころに現れています。

結局、物質は異なった原子から出来ており、化学反応では原子の組み合わせは変わっても、原子そのものは変わらないことが分かって、錬金術は十八世紀に終息しました。

(出典：岩波ジュニア新書 272 「科学の考え方・学び方」 池内了著 岩波書店 1996)

**推論課題：粘土から陶器を作ることはできるが、鉄から金を作ることはできないのはなぜですか。**

## The Characteristics of Reading Process of Proficient Readers

— From the viewpoint of a sequence of strategies —

KIKUCHI Tamiko

### Abstract

The study focused on the reading process of proficient readers by using think-aloud method. Three proficient readers showed the similar usage of strategies when they had troubles in understanding the passage. They first recognize the troubles by monitoring strategies and use re-reading, inference, or elaboration strategies for solving their problems, and then explain the content by restructuring the passage to facilitate their understanding. Especially, a sequence of strategies, which means the consecutive use of more than two strategies, is often observed in the reading process of proficient readers.

**【Keywords】** A sequence of strategies, Think-aloud method

(Tokyo International Business College)