

説明文理解に及ぼす要点と構造の統合的探索の効果 —中級日本語学習者を対象に—

田川 麻央

要 旨

本研究は、要点探索活動と構造探索活動、その両方を促す構造・要点探索活動が日本語中級学習者の説明文理解に及ぼす影響を検証した。調査の協力者は、国内で高等教育機関への進学を目指す中級レベルの日本語学習者 68 名である。実験計画は要点探索群、構造探索群、構造・要点探索群、統制群の一要因被験者間計画である。因果型の説明文を使用して、母語による筆記再生課題を行った。得られたデータは、要点理解、全体構造理解、情報間の関係付けの観点から分析した。結果は、要点理解は構造・要点探索群が構造探索群と統制群より効果があった。全体構造の把握には差がみられなかった。情報間の関係付けは、構造・要点探索群が要点間の関係付けを促した。以上より、日本語中級学習者にとって全体構造の把握は容易ではないが、構造と要点の両方を探索させることが要点理解、要点の関係付けを促進させることが示唆された。

【キーワード】構造探索、 要点探索、 文章構造、 因果型説明文

1. はじめに

1.1 問題

読解では、文章全体の内容把握が必要であるが、第二言語(以下 L2 と記す)の読解教育の現場では、「文章に出てくる語彙や文法はわかるが、内容を覚えていない」という場面がたびたびみられる。これらの原因として、日本語での読解力が低い学習者の場合、認知的な負荷により意味情報の保持と全体の意味的なまとまりのある理解が難しいことが指摘されている(Horiba 1996)。

本研究では、このような L2 学習者の文章理解を促進させる方法として、重要情報(以下要点と記す)の保持と文章構造の理解を支援する要点と構造の探索活動を取り上げ、文章理解に及ぼす効果を検討する。

1.2 文章と読解の定義

文章あるいはテキスト(本稿では文章と記す)は、単なる文の集合ではなく、複数の文が相互に意味的な関係をもってまとまったものである(阿部・桃内・金子・李 1994)。意味的なまとまり(coherence)は、文と文、段落と段落の間を論理的に関係付けられた構造によって成り立っており、情報と情報について一般的な論理関係(例: 列挙、対比、因果、問題解決)を反映している(Meyer & Poon 2001)。この定義から読解とは、1 文を超えた文章の意味的な

まとまりを把握することと定義する(van den Broek and Gustafson 1999)。

1.3 理論的背景

読み手が形成する文章全体の理解表象¹ (以下表象と記す)には、階層的なまとまりが必要である。階層の上位構造には要点となる情報が位置し、下位には要点に従属する詳細情報が位置する。要点情報は、多くの詳細情報が関連付けられているため検索の手がかりとなりやすい(Meyer 1975、Kintsch 1988)。また、断片的な表象が同時に存在しない全体的なまとまりが必要である。

全体的なまとまりのある表象を形成するために第一言語(以下 L1 と記す)での読解研究では、文章構造の理解の重要性が認められ(犬塚 2002)、説明文を理解するためには重要情報の探索、関係付けが必要であると指摘されている(Mayer 1984)。そのために、文章構造の知識をトップダウン的に活用することだけでなく、文間や段落間を関係付けたり、推論して意味のまとまりを作ったりするボトムアップ処理の両方が必要である。その手がかりとなるのが論理関係に関わる文章の構造知識であり、内容を構造化したり、文章の意味を理解する補助となったりする(William 2007)。

2. 先行研究

2.1 要点探索活動

文章中から要点を探索して選択することは、一般的な読解ストラテジーとして教育現場での経験的蓄積が多い。要点を探索することは、文章の内容の重要な概念に注意を払い、重要な箇所を選び出す処理を促進する機能として捉えられている。L1 読解ストラテジーの研究では、下線引き活動がその一つである。その効果は、下線を引いた箇所の再生促進効果、難解な文章での要点再生効果(魚崎・伊藤・野嶋 2003)、読解時間の制限がない場合の効果(魚崎・伊藤・野嶋 2004)において認められている。L2 読解研究で要点を探索することの効果は検討されていないが、日本語の読みが十分に熟達していない日本語学習者においても理解が期待できると考える。

しかし、下線引きは必ずしも要点を探索するためだけではなく、読み手の心の安定をはかるための活動の一環(Morris and Bransford, Franks 1977)として引く場合がある。その場合、要点として引かれた下線が文章のどこからどこまでを指しているのか明確ではないということが生じる可能性がある。また、読み手が文章の中で重要だと思う部分に自由に丸で囲ませた場合には、アイディアユニット全体を囲んでいない場合がある(佐藤 2005)。そのような場合、分析者が判断しかねるという問題が生じると考えられる。本研究では、要点を探索して選択する活動に焦点をあてるために材料文と一緒に材料文を単文で示したアイディアユニットの一覧を配布し、それに印をつけるという方法を採用することとする。

要点探索活動が理解に及ぼす効果を検討するには、要点理解が促進されるか検討する必要がある。要点探索活動が情報の重要性への着目を促すならば、その結果として文章の要点がより適切に把握されると予測される。この点に関して、材料文の再生課題の要点再生状況によって検証することとする。

2.2 構造探索活動

L1 読解研究によると、読みに熟達した成人は書き手が産出した文章の構造に着目して文章を読み、再生²された情報は書き手の文章構造に影響されると言われているが(Meyer 1975)、子ども³は構造に着目せず、再生される情報も構造的に關係付けられていないことが認められている(McGee 1982)。つまり、文章を理解するためには、読み手が文章の構造に着目し、論理關係を探索することが重要である。

L2 読解研究では、文章の構造を把握するための論理關係知識の指導効果(Carrel 1985、Raymond 1993)や、読解前の文章全体構造の型(例：列挙)情報の提供に対する効果(菊池 1997)は検討されているが、構造を探索することの有効性は検討されていない。また、いずれも情報の重要度別の再生量によって検討されているが、読解中に読み手自身が構造を探索することが構造理解に影響があるならば、それは再生された情報量だけではなく、文章情報の關係付けに効果がみられると予測される。情報の關係付けには、文章の中の最も重要な情報同士を關係付けて把握しているかということと、要点と詳細情報によって形成されている階層的な文章構造に沿って情報間が關係付けられて理解されているかの2つの観点から検討する必要がある。本研究では、この2点を構造理解と捉えて検討する。

2.3 構造と要点の探索活動

読解において全体的なまとまりを形成するには、要点を探索することも構造を探索することもどちらも不可欠な過程である。しかし、これまでどちらか一方の活動の効果のみ検討されることはあったが、両方の活動を組み合わせた効果を検討することはなかった。そこで本研究では、構造を探索する活動と要点を探索する活動を組み合わせることが有効かどうかも含めて検討する。構造と要点の両方の探索活動を行うことは、要点理解、構造理解の両方を促すことにつながると予測する。

3. 研究課題

以上のような問題と先行研究をふまえて、本研究では読解時に要点探索活動、構造探索活動と、その両方を促す構造・要点探索活動の内容理解への影響を検討した。研究課題は次の2点である。

研究課題 1 要点探索活動、構造探索活動、構造・要点探索活動では、どの活動が要点理解を促進させるか。

研究課題 2 要点探索活動、構造探索活動、構造・要点探索活動では、どの活動が構造理解を促進させるか。

4. 研究方法

4.1 研究デザイン

材料文の要点箇所を探して印をつける「要点探索群」、材料文の全体構造を考えて4つの型(列挙・

対比・因果・時系列)から1つ選ぶ「構造探索群」、構造探索と要点探索の両方を行う「構造・要点探索群」、材料文を所定時間内に読む「統制群」の4つの読み条件を設定した一要因被験者間計画である。

4.2 協力者

日本国内の専門学校で、高等教育機関への進学を目指して日本語を学習している中国国籍の中級学習者68名を対象とした。日本語中級レベルの学習者を対象としたのは、ある程度長さのある文章を読む学習を行っているからである。中国国籍の学習者のみを対象としたのは、漢字知識の量が読解に与える影響を考慮するためである。

調査の全行程に参加できなかった学習者を除外した結果、本研究の協力者は、要点探索群18名、構造探索群14名、構造・要点探索群18名、統制群18名となった。

各群のL2読解力が同等であることを確認するために、事前読解力判定を実施した。事前読解力判定は、調査の1週間前に旧日本語能力試験の読解問題⁴を抜粋したものをを用いて実施した。成績について分散分析を行った結果、各群の成績に有意な差は見られなかったため($F(3, 64) = 0.43, n.s.$)、各群の日本語読解力は同等であるとみなした。

4.3 材料

4.3.1 材料文

材料文は、協力者間の知識の差を最小限に留める

ためになじみのない説明文を一部修正して用いた(1059字)。説明文を用いたのは、協力者が将来専門科目の勉強を進めていくにあたり、説明文を切実に読む必要があり(清水 1996)、成人が読むにふさわしい内容だと判断したからである。語彙知識の差による影響を最小限にするために旧日本語能力試験出題基準1級語と出題基準外の語に中国語訳を付けた。漢字知識の差による影響を最小限にするためにすべての漢字にルビをふった。

4.3.2 材料文の分析

材料文は、読後課題の採点基準を設定するためにアイディアユニット(以下IUと記す)に分けた。IUは、1主語+1述語を持つものとした(内田 1975)。次に、各IUの論理関係と重要性を検討するために、日本語教師2名がMeyer(1985)を基準に材料文全体の構造を分析した。最も重要なIUが集まる階層1から最も瑣末なIUが集まる階層8の8階層に分かれた。説明文は、重要な要点を表すIU群とそれをサポートするIU群から成り立つ。そこで、文章の構造上の特徴から上位階層1~3を「要点IU」と判定し、下位階層4~8を「詳細IU」と認定した。IUの全体数は69であり、要点IUは25含まれていた。詳細IUは44含まれていた。材料文全体の構造は、因果型であった。図1に材料文の上位階層の一例を示す。

| | 階層1 | 階層2 | 階層3 |
|----|------------------------------|------------------------------|---|
| 3節 | 「【結果】 島でサイズの変化が起こる | | |
| | 「【原因】 捕食者の問題だ | | |
| | | 「【説明：原因】 島は狭い | |
| | | | 「【説明：肉食獣の生存条件】 一匹の肉食獣を養っていく |
| | | | 「【説明：肉食獣の生存条件の結果】 100匹近くの草食獣がいなければならぬ |
| | | | 「【説明：草食獣の生存条件】 草の量が10匹の草食獣しか養えない |
| | | 「【説明：結果】 草食獣は生きていく | |
| | | | 「【説明：草食獣の生存条件の結果】 肉食獣の方は生きていけない |

図1 上位階層(1~3)のアイディアのつながりの一例

4.3.3 読後の自由筆記再生課題の採点方法

読後行った自由筆記再生課題の再生プロトコルは、日本語が堪能な中国語を母語とする大学院生 2 名が日本語に翻訳した後、2 名の日本語母語話者が採点した。IU 単位で材料文と再生プロトコルの意味内容が一致していれば再生しているとみなし、1 点とした。部分的な間違いがあるものの概ね意味内容が再生できている場合には 0.5 点を与えた。採点における 2 者間の一致率は 87.23%であった。採点の不一致箇所は協議により解決した。

4.3.4 構造理解の採点方法

研究課題 2 の構造理解は 2 つの指標から検討した。まず、文章全体の構造が把握できているかどうかを検討するために、階層 1 の因果関係を示す IU 群が両方再生されているかを検討した。

次に、読み手の再生プロトコルが文章の階層構造のように関係付けられているかを検討するために、再生プロトコルの構造を「要点構造化」「詳細構造化」「非構造化」の 3 パターンに分けて分析した。「要点構造化」は文章の要点間の関係付け、「詳細構造化」は文章の詳細部分間の関係付けを示し、「非構造化」は構造的に関係付けられていないことを示す。採点基準は、文章の構造上、クラスターとしてつながる階層 1 の IU から階層 3 までの IU が連続して 2 つ以上関係付けられて再生されている場合に「要点構造化」と認定された。「詳細構造化」の認定は、クラスターとしてつながる階層 3 以下の詳細 IU が連続して 2 つ以上関係付けられて再生されている場合とした。最後に「非構造化」の認定は、「要点構造化」「詳細構造化」のどちらにも該当せず、クラスターとしてつながる階層間の IU が関係付けられて再生されていない場合とした。

4.4 手続き

4.4.1 事前練習の手続き

本研究の協力者は、読解における論理関係知識の指導を受けたことがなかったため、調査の 1 週間前に論理関係知識の教授と練習を全員行った。論理関係知識のうち、代表的な列挙、対比、因果、時系列の 4 つを紹介した。

4.4.2 読解過程の手続き

調査は約 15 人の集団で行い、説明や指示には日本語に母語訳を付けた。協力者は、材料文を読みながら与えられた読み条件の活動を 10 分間行った。各読み条件が行った活動の時間配分を表 1 に示す。

表 1 読解中の活動・時間配分

| 読み条件 | 読解中の活動時間 | |
|----------|--------------|-------------|
| 要点探索群 | 要点探索 10 分 | |
| 構造探索群 | 構造探索 10 分 | |
| 構造・要点探索群 | 構造探索 5 分 | 要点探索 5 分 |
| 統制群 | 読解のみ 10 分 | |

読後には課題を行うこと、そのときは材料文が回収されるため、材料文を見ることができない旨を説明した。

構造と要点の両方を探索する活動では、活動時間内に両方の活動を公平に行うために読み時間の半分を構造探索活動に費やし、もう半分を要点探索活動に費やせるように配慮した。

要点探索活動では、読み手が重要だと考える IU を選択するため、読み手ごとに考える重要性が大きく異なる可能性があることが予測された。そこで、材料文の構造分析で要点 IU に含まれた上位階層のうち、最も重要な階層 1 と階層 2 が含まれるように個数を教示によってあらかじめ指定することとした。

以下に、各読み条件の教示を示す。

要点探索群：材料文を IU にわけたリストを配布され「材料文の重要だと思う文を 11 個選んで○をつけてください」と指示された。

構造探索群：「この文章は全体的にどんな論理関係になっていますか。次の 4 つの型(列挙・対比・因果・時系列)から 1 つ選んでください」と指示された。

構造・要点探索群：構造探索を行う活動として「この文章は全体的にどんな論理関係になっていますか。次の 4 つの型(列挙・対比・因果・時系列)から 1 つ選んでください」と指示された。記入した用紙は 5 分後に回収された。次に要点探索を行う活動として、材料文を IU にわけたリストを配布され、その中から「材料文の重要だと思う文を 11 個選んでください」と指示された。

統制群：材料文を所定時間内に読むよう指示された。

4.4.3 読後課題の手続き

読解過程終了後、すべての群で同様の読後課題を行った。材料が回収された後、短期記憶内で読んだ内容のリハーサルが行われるのを排除するために計

算問題を3分間行った。その後、個人のペースで自由筆記再生課題を行った。自由筆記再生課題の教示は、「さきほど読んだ文章の内容を読んでいない人にもわかるようにできるだけ詳しく書いてください」と指示し、母語での記述を求めた。母語での記述を求めたのは、日本語で書いた場合に、日本語能力の不足が原因で思い出した内容すべてを記述することが難しくなる可能性が指摘されているからである(渡辺 1998)。

5. 結果

5.1 課題1：要点理解の結果

表2に自由筆記再生の平均再生数と要点の再生率を示す。

材料文の要点がどの程度再生されたか検討するために読み条件(4)の一要因分散分析を行った。その結果、条件の主効果がみられた($F(3,64)=3.60$, $p<.05$)。Tukey HSD 法による多重比較の結果、構造・要点探索群は、構造探索群と統制群より要点再生率が有意に高かった($p<.05$)。構造・要点探索群と

要点探索群、要点探索群と構造探索群、統制群に有意な差はみられなかった。以上より、構造・要点探索群が要点を多く再生していたと言える。

5.2 課題2：構造理解の結果

本研究で用いた文章の全体構造は因果型であったが、読み手がこれを把握していたかどうか検討するために、全体構造を示す階層1のIUがすべて再生されているかどうか検討した。その結果、原因にあたるIUと結果にあたるIUの両方を再生していたのは、要点・構造探索群で1名、要点探索群で1名、構造探索群、統制群は0名であった。以上より、統計的に判断するまでもなくどの読み条件も文章全体の構造を把握することが難しかったと言える。

次に、読み手の再生プロトコルの構造が「要点構造化」「詳細構造化」「非構造化」の3パターンのうちどのパターンに偏りがあるか検討した。表3に各読み条件の再生構造パターンの人数を示す。

読み条件間に再生構造パターンの偏りがあるかどうか χ^2 検定を行った結果、有意に偏りがみられた($\chi^2(6)=12.91$, $p<.05$)。残差分析を行ったところ、

表2 自由筆記再生の平均再生数 (SD)

| | 全体再生数(69IU) | 要点再生数(25IU) | 詳細再生数(44IU) | 要点再生率(%) |
|----------|-------------|-------------|-------------|--------------|
| 要点探索群 | 8.78(7.45) | 4.72(3.54) | 3.97(4.08) | 18.89(0.15) |
| 構造探索群 | 5.50(3.61) | 3.18(1.88) | 2.32(2.03) | 12.71(0.08) |
| 構造・要点探索群 | 9.86(4.91) | 5.75(2.51) | 4.28(3.13) | 23.00(0.10)* |
| 統制群 | 5.58(2.75) | 3.34(1.59) | 2.25(1.78) | 13.56(0.07) |

$p<.05^*$

表3 各読み条件の再生構造パターン(人)

| | | 要点構造化 | 詳細構造化 | 非構造化 |
|--------------------|----------|------------------------|----------------|----------------|
| 要点探索群 (N=18) | 度数 残差 | 11 1.2 n.s. | 3 -0.6 n.s. | 4 -0.8 n.s. |
| 構造探索群 (N=14) | 度数 残差 | 4 -1.7 [†] | 6 2.1* | 4 -0.1 n.s. |
| 構造・要点探索群 (N=18) | 度数 残差 | 13 2.3* | 1 -2.0* | 4 -0.8 n.s. |
| 統制群 (N=18) | 度数 残差 | 5 -2.1* | 5 0.7 n.s. | 8 1.6 n.s. |

$p<.10^{\dagger}$ $p<.05^*$

要点構造化パターンの人数が構造・要点探索群だけがプラスに有意であり、詳細構造化パターンでは、構造探索群のみがプラスに有意であった。非構造化パターンには差がなかった。このことから、構造・要点探索群は、要点間を構造的に関係付け、構造探索群は詳細部分を構造的に関係付けていたことが示された。

5.3 追加分析：読解中の構造探索活動と要点探索活動の分析

ここまで、要点探索活動、構造探索活動、構造・要点探索活動が文章理解に及ぼす影響を要点理解と構造理解の観点から分析した。構造探索と要点探索の2つの活動を促すことが、要点理解と要点間の関係付けを促進させることが示された。構造探索活動のみでは、詳細部分間の関係付けに有効だった。要点探索活動のみは、要点理解、構造理解ともに影響はみられなかった。以上は、読後課題の自由筆記再生課題を分析した結果である。これには、読解中の活動時間やどの程度活動が達成されたかが課題の結果に影響している可能性が考えられる。そこで、読解過程で行った各活動の達成結果を追加分析した。

まず、要点探索活動を行った要点探索群と構造・要点探索群が選んだIUを分析した。あらかじめ指定された11の要点を選択できていたのは、構造・要点探索群では11名、要点探索群では12名で、それ以外の読み手には過不足があった。構造・要点探索群と要点探索群が選択した要点IUのうち、材料文の要点と一致するIUについて群間で異なるかどうか探るために、 t 検定を行った。その結果、群間に有意な差はみられなかった($t(34)=0.57, n.s.$)。以上より、要点探索群と構造・要点探索群は必ずしも全員が指定の数の要点を選択できたわけではなく、また読解中に要点探索活動にかかる時間も異なったが、それが読解中の要点探索活動に影響を与えたわけではなかった。

次に、構造探索活動を行った構造探索群と構造・要点探索群が選んだ論理関係を分析した。因果型を選択した人数を表4に示す。因果型を選択した人数に構造探索群と構造・要点探索群の間に偏りがあるかどうか χ^2 検定により検討した結果、有意な偏りはみられなかった($\chi^2(1)=1.85, n.s.$)。以上より、構造探索群と構造・要点探索群は読解中に構造探索活動にかかる時間は異なったが、それが読解中の構造探索に影響を与えることはなかった。

表4 読解中の構造探索活動で因果型選択数(人)

| | 因果型 | それ以外 |
|----------------|-----|------|
| 構造・要点探索群(N=18) | 8 | 10 |
| 構造探索群(N=14) | 3 | 11 |

以上より、要点探索、構造探索の活動時間や活動の達成結果が課題の成績に影響を及ぼしたとは言えないだろう。各活動を単独で行うことよりも、半分の時間であっても構造探索と要点探索の両方を行うことが要点理解と要点間の関係付けに有効であったと言えるだろう。

6. 考察

本研究は、要点探索活動と構造探索活動、および構造・要点探索活動が中級レベルの日本語学習者の説明文理解に与える影響を検討した。2つの研究課題の検証を行うことから、得られた結果を検討する。

まず、研究課題1の要点探索活動、構造探索活動、構造・要点探索活動のうちどの活動が要点理解を促進させるかについてである。要点探索群は、要点再生において要点理解への効果はなかった。このことからL2中級日本語学習者が因果型の文章を読む際、要点探索活動のみ行うことは、文章の要点部分と詳細部分を適切に区別することが難しいと考えられる。今後、どのように要点部分と詳細部分を区別していくか検討することが必要である。

一方、構造・要点探索群は、要点再生率の成績が構造探索群、統制群よりも高かったことより、要点理解を促進させたと考えられる。構造探索活動が要点部分と詳細部分に注意を向けるものではないが、構造と要点の両方を探索させることにより、要点情報の保持が促されたと考えられる。

以上をまとめると、要点探索活動のみでは要点理解が促進されず、単独の活動よりも活動時間が短縮されても構造・要点探索の両方の活動を行うことが、再生における要点理解を深めることが示唆された。

次に研究課題2は、要点探索活動、構造探索活動、構造・要点探索活動のうちどの活動が構造理解を促進させるかについてである。文章全体の構造把握と構造パターンによって検討した。まず、文章の最重要情報であり、因果型の構造を示す階層1の2つのIUの再生を検討したところ、どの群もほとんど

ど再生されていなかった。つまり、活動の如何に関わらず、中級日本語学習者にとって文章全体の構造を把握することは容易ではなかったと考えられる。今後は、どのような支援や方略を行うことが全体構造の把握を深めるか検討することが必要であろう。

次に、読み手の再生プロトコルが文章の階層構造のように関係付けられているか再生の構造パターンを検討した結果、構造探索活動は、詳細情報間を構造化するパターンが多かった。つまり、要点を中心とした関係付けではなく、詳細部分間の関係付けを促した。詳細部分間の関係付けは、多くの情報とつながっている要点間の関係付けとは異なり、局所的なつながりしかないため、情報の保持や全体の構造化を促さなかったと考えられる。したがって、構造探索活動は局所的な構造理解を促すが、それは情報の保持や全体構造理解に対して有効に働かないことが示唆された。

一方、構造・要点探索群の構造パターンは、要点構造化パターンが多かった。つまり、要点探索や構造探索を単独で行う場合より活動時間が短縮しても、構造と要点の両方を探索させる活動が、要点間の関係付けを促進させたと考えられる。Mayer(1984)では、要点の選択とそれを関係付けることが説明文理解に必要なだと言っている。構造と要点の両方を探索させる活動によって要点間を関係付けられたことは、要点情報の整理と保持を促し、要点構造⁵の形成を促したということになるだろう。構造化された要点は多くの情報が関連付けられているため、想起されやすく(Goldman 1997)、構造の理解につながったのだろう。しかし、全体構造の把握には至っていない。石井(2006)は、中級学習者が長い文章を読んだときに上位階層の再生が難しいことを指摘している。本研究の材料も 1000 字程度の長さがあり、文章の長さが要点間の関係付けから全体構造への関係付けが困難だった原因だと考えられるが、これは可能性としての指摘にとどまる。今後は、どのような支援が長い文章の読解において要点構造化と全体構造の把握が結びつくか検討する必要がある。

最後に本研究では、構造探索活動を行い、続いて要点探索活動を行うという順番で活動が行われた。先に要点探索活動を行い、後に構造探索活動を行う場合の効果については検討されていない。今後は、複合的に組み合わせる順序についても検討が必要だ

ろう。

7. 日本語教育への示唆

本研究の結果をもとに日本語教育での読解指導について考察をする。L1 の成人は、なじみのない内容の文章を読解する場合にボトムアップ処理に加えて、文章の論理関係や構造に関連する知識をトップダウン処理の資源として自動的に使っている(綿井・岸 1990)。構造・要点探索活動によって内容の重要性を判断することに着目することと、構造に着目して探索していくことは、L1 成人のような熟達した読み手の読み方を促すことにつながるものであり、本研究の結果からも文章の要点理解、要点構造の理解を促すことが示唆された。このことから、要点と構造の両方を探索させる活動が、L2 日本語中級学習者が文章理解を高めるための支援となる可能性が示されたと言えるだろう。また、これまでに要点探索活動は読解指導の中で多く用いられてきた。構造探索活動の一つとして、文章の論理関係知識を指導するための教材や読解指導も出てきている。しかし、これらどちらか一方の活動による支援を学習者自身の力で文章を読んでいくための支援と位置付けるのは、中級レベルの学習者にとって難しいと考えられる。要点探索活動と構造探索活動の両方の活動を複合的に行うことが中級レベルでの読みの支援と位置付けられよう。

注

1. 理解表象は、読み手が文章を読んで理解した結果であり、それは知識として記憶保持される。記憶された知識は、読み手が必要なときに想起される。
2. 筆記再生課題。
3. 小学3年生。
4. 過去10年間の1級2級3級の読解問題から抜粋したものである。
5. マクロ構造(Kintsch 1998)。

謝辞

調査にご協力くださった皆さま、および貴重なご指摘、コメントをくださったお茶の水女子大学大学院の佐々木泰子先生、ゼミ生の皆さま、査読の先生方に心から感謝申し上げます。

使用した文章

本川達雄(1992)「ゾウの時間ネズミの時間」『中公新書』17-20.

参考文献

- 阿部純一・桃内佳雄・金子泰朗・李光五(1994)『人間の言語情報処理—言語理解の認知科学—』サイエンス社
- 石井玲子(2006)「図表の提示及び完成が第二言語学習者の説明文理解に及ぼす影響—中級後半レベルの成人日本語学習者の場合—」『教育心理学研究』54, 498-508.
- 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.
- 魚崎祐子・伊藤秀子・野崎栄一郎(2004)「短期大学生のテキスト読解における下線の影響—読解時間の長さとの関係—」『日本教育工学会論文誌』28, 105-108.
- 魚崎祐子・伊藤秀子・野崎栄一郎(2003)「テキストへの下線ひき行為が内容把握に及ぼす影響」『日本教育工学会論文誌』26, 349-359.
- 内田伸子(1975)「幼児における物語の記憶と理解に及ぼす外言化・内言化の効果」『教育心理学研究』23, 87-96.
- 菊池民子(1997)「日本語の読解におけるテキスト構造の影響と読解前指導の効果」『日本語教育』95, 25-36.
- 佐藤礼子(2005)「日本語学習者の説明文理解に及ぼす質問作成・質問解答の効果」『読書科学』49, 12-21.
- 清水研明(1996)「英文読解の教育—日本人大学生の英文読解を例に—」『川崎医療福祉学会誌』1, 43-48.
- 綿井雅康・岸学(1990)「児童における説明文の論理構造の知識とその活用について」『発達心理学研究』1, 41-48.
- 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. (1985) Facilitating ESL Reading by teaching text structure. *TESOL Quarterly*, 19, 727-751.
- Goldman, S. R. (1997) Learning from text: Reflections on the past and suggestions for the future. *Discourse Processes*, 23, 357-398.
- Horiba, Y. (1996) Comprehension Process in L2 reading. Language competence, textual coherence, and inferences. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 433-473.
- Kintsch, W. (1998) *Comprehension*. Cambridge University.
- Kintsch, W. (1988) The use of knowledge in discourse process: A construction integration model. *Psychological Review*, 95, 163-182.
- McGee, Lea, M. (1982) Awareness of text structure: Effect on children's recall of expository text. *Reading Research Quarterly*, 17, 581-590.
- Mayer, R. E. (1984) Aids to text comprehension. *Educational Psychology*, 19, 30-42.
- Meyer, B. (1985) Prose analysis: purposes, procedures, and problems. In Britton, B., & Black, J. (ed.) *Understanding Expository Text. A theoretical and practical handbook for analyzing explanatory text*, Hillsdale, N. J : Lawrence Erlbaum Associates. 11-64.
- Meyer, B. (1975) *The organization of prose and its effect upon memory*. Amsterdam : North Holland.
- Meyer, B. & Poon, L. W. (2001) Effect of structure strategy training and signaling on recall of text. *Journal of Educational Psychology*, 93, 141-159.
- Morris, C., Bransford, J. and Franks, J. (1977) Levels of processing versus transfer appropriate processing. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 16, 519-533.
- Raymond, P. M. (1993) The effects of structure strategy training on the recall of expository prose for university student reading French as a second Language. *The Modern Language Journal*, 77, 445-457.
- van den Broek, P. & Gustafson, M. (1999) Comprehension and memory for text: Three generations of reading research, In S. R. Goldman, A. C. Graesser, & P. van den Broek (Eds.) *Narrative, Comprehension, Causality, and Coherence*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 15-34.
- Voss, J. F. & Bisanz, G. L. (1985) Knowledge and the processing of narrative and expository texts. In Britton, B. K. & Black, J. B. (Ed) *Understanding expository text*. Lawrence. 173-198.
- Williams, J. P. (2007) Literacy in the curriculum: Integrating text structure and content area instruction, In D. S. McNamara (Eds.) *Reading Comprehension Strategies: Theories, Interventions and Technologies*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 199-219.

たがわ まお／お茶の水女子大学大学院 人間文化創成科学研究科
G0870112@edu.cc.ocha.ac.jp

The effects of integrated searching main idea and structure on expository text comprehension

— Learners of Japanese in middle level —

TAGAWA Mao

Abstract

This study investigated the effect of main idea searching and structure searching, on the understanding of expository texts. Total 68 of students served as subjects, who study Japanese language in middle level. The subjects were assigned to one of 4 groups, 1) main idea searching group, 2) structure searching group, 3) structure and main idea searching group, 4) control group. Recall test were performed to each groups by using causation of expository texts to study the level of main idea recall, superordinate idea recall, idea unit connection. The test result showed that recall level of main idea of 3) structure and main idea searching group was better than that of 2) structure searching group and 4) control group. While there was no differences regarding superordinate idea recall. Recall level of idea unit connection of 3) structure and main idea searching group was better than that of other groups. This finding suggests that it is not easy for Japanese Learners in middle level to recall superordinate idea. However structure and main idea searching enhances understanding of main idea and main idea unit connection.

【Keywords】 structure searching, main idea searching, text structure, causation of expository text

(Graduate School of Humanities and Sciences, Ochanomizu University)