

# 言語手がかりに注目した 読解ストラテジー教育の可能性を探る —第一言語読解教育研究から JSL 読解教育への示唆—

石井 怜子・田川 麻央

## 要 旨

本稿は、読みの目標は書き手の意図したテキストの心的構造を正確に構築することであるという立場に立ち、そのための LI の2つのストラテジー、即ちテキストの論理関係を把握するストラテジーと難解な1文の理解ストラテジーを取り上げ、JSL 読解教育への適用を探った。第1章では、読解ストラテジーが実行ルールとして示されるべきであること、心的構造構築には書き手から明示的に提供された手がかりの利用が重要であることを指摘する。第2章では、論理関係把握のストラテジーの概要とその有効性を検証した研究、並びに JSL 教材での実際を検討する。第3章では、市販の読解指導書から、1文理解のストラテジーの公式化を試みる。最後に JSL 読解教育への示唆を検討する。

【キーワード】言語手がかり、論理関係、テキスト構造、命題の意味解明

## 1. はじめに

### 1.1 背景—読解ストラテジーへの注目—

第一言語(以下、L1 と略す)の読解教育(国語教育)で指摘されることに、「読むことはセンスの問題」「読むことは教えられる／学べない」という声が根強く存在するということがある。それは第二言語(以下 L2 と略す)としての日本語(以下 JSL と略す)教育でも同様に、「読解教育では何をすればいいかわからない」という悩みがしばしば聞かれ、単に読解問題練習を繰り返すのみという状況を目にする。

その一方で L1 では、学力低下問題が顕在化する以前から読解ストラテジー教育の必要性がうたわれており、それ以前にいわゆる受験国語の世界では、非常に実際の(実戦的と言うべきか)な読解方法の教育が現実に行われてきた。更に、社会人を対象として「読み方」「書き方」を具体的に教示する書籍も少なからず出版されている。JSL でも、談話文法の研究が進むのと並行して、読み方を一つの技術としてとらえ、読解ストラテジーの教育を前面に出した教材が出てきており、読解ストラテジーへの注目が高まっている。本稿は、このような教材と書籍の分析を通じて、JSL 読解ストラテジー教育の可能性を探ろうとするものである。

### 1.2 本稿の理論的前提

初めに、読解とストラテジーを巡るいくつかの点について、本稿の理論的前提を明らかにしておく。

### 1.2.1 テキスト(文章)の定義と読解

文章あるいはテキスト(本稿ではテキストを使う)とは、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)。

この定義から、読解とは1文を超えたテキストの意味的なまとまりを把握することと定義できる(van den Broek and Gustafson 1999)。この、テキストを構成する部分間の意味的關係(因果や対比など)を論理関係あるいは結束的關係と言い、本稿では論理関係を使う。

このようなテキストの論理的なまとまりの把握は、(1)テキストの規準的なスキーマ(例えば「序論—本論—結論」などのテキストの型)によって、(2)部分間を論理的に関係づけながら、より上位のまとまりを作り、さらにその上位の部分間を関係づけて、テキスト総体の階層的な構造を構築する、の2つの方法によって行われる(van den Broek and Gustafson 1999)。

接続語や段落は、このようなテキストの論理的な関係とまとまりを把握するための、言語的または非言語的な明示の手がかりである。明示的に示されていなければ、読み手が推論して関係づける。

### 1.2.2 読解ストラテジーの定義

読解ストラテジーとは、Graesser(2007)によれば、「特定の文脈的条件のもとで、何らかの理解の側面を改善するという目標のために実行される、認知的

(cognitive)あるいは行動を伴う(behavioral)行為(action)」(Graesser 2007: 6)(訳は筆者)と定義される。文脈的条件とは、例えば「分からない言葉に遭遇する」であり、行動は「辞書を取りに行き、ページをめくって単語を探す」、認知的行為は「単語の意味を読み、もとの文を読み返し、文を理解する」となる。

ストラテジーは客観的及び主観的文脈を条件とした手続きの実行ルールで表す。前述の辞書利用ストラテジー(Dictionary Artifact Strategy)は次のように表される。

**IF**<単語が出現頻度の低いもの(客観的条件)、OR  
意味がわからない(主観的条件)>

**THEN**<(1)辞書をとって、(2)単語を探し、(3)辞書  
の意味を読み、(4)もとの文を読み返し、(5)文全体  
を理解するようにする>

### 1.2.3 読解プロセスと手がかりの利用

1.2.1において、読解とはテキストを構成する部分間を論理的に関係づけるプロセスであると述べた。これに関連して Britton(1994)は、説明文テキスト読解では、書き手が意図した心的構造を読み手の心内に正確に構築することが必要であると述べ、その構築に必要なものには、構築の材料(即ち情報内容)とそれをどう関係づけて構造構築をしたらいいのかという指示(instruction)があり、それぞれ書き手によって提供されているものと提供されていないものがあるとしている(表1参照)。

Brittonの重要な指摘の第1は、よい理解に達するには指示(表1の二重線で囲んだ部分)の実行が重要であるにもかかわらず、今まで軽視されてきたとい

表1 心的構造構築に必要なものの分類

心的構造構築に必要なもの	書き手からの明示的提供		読み手がすべきこと
	指示	あり	指示を読み解き、実行する
		なし	構造構築の指示を推論で付加する
	材料 (情報内容)	あり	テキスト中の情報を材料として使う
		なし	参照すべき既有知識を検索して必要な情報を付加し、材料として使う

(Britton 1994: 641 をもとに筆者が作成)

うことである。第2に、書き手が提供している指示は、従来言われてきた接続詞等にとどまらない。例えば代名詞は「それが指しているものを見つけよ」という指示で、同じ代名詞で受ける文が続く時は「各文を並列的に扱え」という指示なのであり、そのように読み手は指示を読み解き、実行する必要があるとする。第3に、説明文テキストの指示の特徴は、往々にして情報内容と指示が同じユニットに含まれているという点にある。

もちろん書き手によって提供されず、読み手の推論が必要な「指示」もある。しかし、談話文法やテキスト言語学研究の進展と共に、テキストに埋め込まれた指示は今まで考えられてきた以上に多いことが分かっている(Zwaan and Radvansky 1998)。

以上のことは次のようなことを意味しているだろう。まず、読解ストラテジーとして、こうした指示を読み解く技術の範囲が拡大すること、そして、このような指示の多くが言語的な形式を以てなされる以上、言語能力が発達途上にあるL2の読み手に対して、そのような指示の読み解きと利用の方法をストラテジーとして教育するべきだということである。

## 1.3 問題の所在

本稿は、説明文読解のストラテジーとその教育に関して、言語的手がかりの利用を軸にして、2つの視点から考察する。以下、その視点を述べる。

### 1.3.1 論理関係に基づいたテキスト構造ストラテジーの教育

1.2.1の(2)で述べたとおり、テキスト中の明示的手がかりは、テキストの論理的まとまりを把握して階層的な構造を構築する際、それに気づいて活用できれば、内容を構造化したり文やテキストの意味を理解したりする補助となる。

Williams, Hall, Lauer, Stafford, DeSisto, and de Cani (2005)は、小学生を対象としたL1読解で、明示的な言語的手がかりの利用を含む構造ストラテジーの教育を行った。その結果、内容理解で伝統的な内容重視の読解教育と同等の成績をあげた。さらにストラテジーが習得され、一定の範囲で転移するという結果を得たことから、明示的な手がかりを用いてテキスト構造を意識化するストラテジー教育の重要性を説いている。

これまで読解教育では、テキスト型や論理関係の把握の重要性は主張されてきたが、その際の明示的な手がかりの利用ストラテジーには十分注意が向け

られてこなかった。確かに接続語の利用は、JSL の読解教育でも一定の必要性が認められている。しかし、言語形式とその意味・機能の教育にとどまり、その利用をテキスト理解のストラテジーとして意識化させる教育が行われてきたとは言い難い。

さらに、接続語に注意せよと教えるだけでは、実際にそれを使って読めるようになるわけではない。利用方法の明示的な提示と説明に加えて、さまざまな練習をして自動的にストラテジーを使えるようになることが目指されるべきであろう。

近年、高等教育機関に進学する留学生の増加に伴い(入国管理局 HP)、専門的な文章の読解力獲得を目指した JSL の読解ストラテジーの教材化が進んでいる。まだ教材の数は少ないが、そこでは明示の手がかりを使ったストラテジーが取り上げられている。

そこで本稿では、論理関係とテキスト構造の把握に明示の手がかりを利用するストラテジーに着目した。そのようなストラテジーとは具体的にどのようなものか、その習得のためにはどのようなプログラムが必要かを、L1 ストラテジー教育研究から示す。そして、JSL 読解ストラテジー教材の中で、どのようなストラテジーが提示され、どのように学習が組み立てられているかを検討し、JSL 読解ストラテジー教育の可能性を探る。これが第 1 の目的である。

### 1.3.2 1 文理解のストラテジー—評論を対象に—

1.2.1 で述べた読解プロセスにおいては、1 文あるいは 1 節の意味内容(情報内容)が理解できたことを前提としている。だが、特に評論や社会科学系のテキストでは、我々はしばしばある 1 文の意味が「わからない」ことがある。ここで言う「わからない」とは、次のようなことを意味する。

積極的な停滞というものがあるなら、消極的な破壊というものもあるだろうと人は言うかもしれない。なるほどそれはアイロニーである。濃密な気配にかかると信念の自浄というもの、時として透明な悪意を持つことがあるということは万人の知るところであろう。

ここまで読んで一郎は頭がぐらつとした。

何が書いてあるのか皆目わからないのだ。…(中略)…

ひとつひとつの言葉は、ほとんど知っているものばかりである。積極的、もわかるし、停滞もわかる。ところが、積極的な停滞とやられると、さっぱりお手上げである。

頭にイメージが何も浮かばない。(下線は筆者)

(清水義範「国語入試問題必勝法」より)<sup>1</sup>

難解な評論、論説文や社会科学関係の文章を読むときにつまずくのは、こういう「わからなさ」ではないだろうか。読解ストラテジーはこれに答え得ることが必要なはずである。本稿では、このような 1 文の理解を、「命題の意味解明」と名付ける。

認知心理学では、1 文を心的に処理してそこから意味理解を得たときに、命題表象を形成したと定義する<sup>2</sup>ので、この用語は適切とは言えないかもしれない。ただ言えることは、この理解は、単なる辞書の定義で置き換えることでは済まず、読み手が解釈をしなければならないということである。そこで、このように名付けた。なお付け加えると、これは含意とは異なる。なぜなら、含意は命題の表意からは決して解釈できないものだが、これはあくまで命題の表意に基づいてそれを解釈するものだからである。

このような理解は、筆者が知る限りでは現在まで研究の対象とはなっていない。それは、このわからなさとはどういう状態なのかがそもそも定義付けできないためかもしれない。したがって、これを取り上げるのは無謀な試みではあろうが、現実には我々はこのから何らかの意味を引き出さなければ、「わかった」という直感的な感覚が得られない。現にこれが差し迫った問題となって立ち現れる受験の現代文及び社会人対象の読み方の書籍においては、そのためのストラテジーが取り上げられている。

そこで本稿では、このような 1 文の命題の意味解明のストラテジーに焦点を当て、市販の読解ストラテジーの教材及び書籍で具体的にどのようなストラテジーを提案しているのかを分析することを通じて、命題の意味解明とはどのようなプロセスなのかを考察したい。これが 2 つ目の目的である。

## 1.4 本稿の目的と構成

### 1.4.1 目的と意義

本稿は、Britton の分類による心的な構造構築に必要なもののうち、「書き手によって明示的に提供されている指示」の利用ストラテジーと、「書き手によって明示的に提供されている構築の材料」そのものの意味解明ストラテジーに焦点を当てる。

前者は、L1 では教育実践研究の蓄積がそれなりにあるものの、JSL ではまだ緒についたばかりであり、今後の JSL 読解教育の方向の一部を示すことができるだろう。後者は、研究としてはほとんど手がつけられていないが、教育の現場で経験の蓄積が多少なりともあり、これを読解プロセスとの関係で考察す

ることは、ストラテジーの開発に意義があるだろう。

また両者に共通するのは、ともに言語的な手がかりがテキスト中に明示的にあり、それをどのように使うのかにかかわるということである。読解では読み手の当該領域の既有知識による推論も必要だが、既有知識には個人差があり、ストラテジーでその個人差を解決できる可能性は限られる。それに対して、テキストはだれもが等しく利用できるもので、書き手は自分の意図が最大限に伝わるように、意を尽くして書いているはずである。本稿は、テキストに明示的なものの利用によってどこまで書き手の意図を読み解けるのかを改めて問い直す意義を持つ。

#### 1.4.2 本稿の構成

上記の目的に沿って、第2章では、論理関係とテキスト構造把握ストラテジーの先行研究を紹介し、これに関連したJSL読解ストラテジー教材の調査結果からJSL読解教育への適用の可能性を述べる。第3章では、市販書籍から命題の意味解明ストラテジーの公式化を試みる。最後に第4章で全体のまとめを行う。

## 2. テキスト構造ストラテジー教育

### 2.1 問題の確認

本章で扱うのは、書き手によってテキスト中に提供された言語手がかりを使って、読み手が心的な構造を構築していくというストラテジーである。特に、テキストの部分間の論理関係を特定するために使う明示的な手がかりに注目し、その学習方法について検討する。

本章ではまず、L1の子どもの対象とした読解教育プログラムの中で、明示的な手がかり語に着目させるテキスト構造プログラム(Text Structure Instruction Program)の概要とその有効性を紹介する。次に、これに関連したJSL教材におけるストラテジー学習を紹介し、今後の方向性を検討する。

### 2.2 テキスト構造ストラテジーと言語手がかりの使用—L1小学生を対象に—

#### 2.2.1 Williamsらによる実践プログラム

Williams et al. (2005) は、小学2年生を対象に、テキスト構造に着目したL1ストラテジー教育が説明文読解のストラテジー獲得と理解に有効かどうか調査した。小学2年生にとって学びやすいという理由から、比較・対照(compare/contrast)が論理構造として選ばれ、動物の分類を読解教材とした。

Williams et al. (2005) の研究1 Williamsらの「テキスト構造プログラム(以下TSと略す)」では、15回の授業で次の3つのストラテジーを指導した。即ち、A)比較対照の手がかり語(clue word)8個(alike, both, and, compare, but, however, than, contrast)の使い方 B)比較対照に合った図表(graphic organizer)の完成と使用

C)3つの比較対照質問((a)この文章は何の2つに関するものか、(b)どのように同じか、(c)どのように違うか)に従って、内容を組織化することである。この中のC)比較対照質問は、重要情報に注目させるためのストラテジーである。

プログラムの効果を検証するため、伝統的な内容重視の学習法に基づいた「内容プログラム(Content Program、以下Cと略す)」を実施するクラス、及び指導プログラムを全く受けないクラス(Neither、以下Nと略す)と比較され、10校の公立小学校が参加した。TSとCのプログラムの概要を表2に示す。指導の効果は、ストラテジーの習得と理解結果の二つの面から評価された。全体としては、3つのストラテジーは、TS群が他の2群より有意に優れていたが、C)3つの質問については、差がなかった。

理解結果については、(1)テキストから情報を得る能力と(2)内容を学習したかどうかの2つの面から調べた。(2)については、使用テキストの1つを要約させたところ、正確な要約内容量と手がかり語の適切使用は3群とも同等であった。

(1)については、構造は比較対照だが内容が異なるテキスト(動物の比較2つと車と自転車の比較テク

表2 各プログラムの概要

テキスト構造プログラム	内容プログラム
A) 手がかり語の確認と練習	背景知識の導入
関連する読み物の読み聞かせと話し合い	
	情報の関係をネットワーク化した図の提示
必要語彙の導入	
読解材料を読んで分析する	読解材料を読む
B) 図表完成と使用	
C) 比較対照に関する3つの質問の利用	一般的な内容のディスカッション
要約(型を与えて要約の助けとする)	
ふりかえり(語彙、ストラテジー)	ふりかえり

(Williams 2007:208, Table8.1 を一部修正した。訳は筆者)



スト)を読ませて要約をさせた。結果、TS 群が他の群より有意に成績が高かった。これは、TS 群が比較対照の構造ストラテジーを別のテキストの理解に使用したこと、即ち転移させたことを示している。

だが、比較対照によく似た賛成/反対型テキストの要約では3群に差はなかった。つまり、類似した構造のテキストであっても、自動的にストラテジーの転移は起こらなかった。

**Williams et al. (2005) の研究 2** そこで Williams らは、TS に改善を加え、最後の3課(24回の授業のうち6回)で賛成/反対型の手がかり語(good, advantage, bad, disadvantage)を導入した。また、現実のテキストは単純な一つのテキスト型に必ずしも構造化されていないことから、真正テキストを使用し、さらに図表完成問題を単純化して C)比較構造質問により多くの時間をかける、要約の型を外す、の変更をした。

再び15クラスがTS群、C群、N群に割り当てられて比較された。結果、TS群は、要約で他群よりも有意に優れ、真正テキストでもストラテジーを使用できることがわかった。また、賛成/反対型テキストでも、比較対照ほどではなかったものの、TS群が有意に優れていた。即ち、少量の練習でも、比較対照に類似した賛成/反対構造の言語手がかり教育が有効であったことを示した。一方、学習内容の成績はTS群とC群に差はなかった。

**Williams et al. (2005)の研究 3** 前の2つの研究から、ストラテジーとしてはA)の手がかり語とC)の3つの質問で十分であると判断し、B)図表完成の図表を構造把握を目的としたものから内容把握を支援するものに変更して、さらにTSが内容学習においても劣らないことを検証した。ストラテジー習得に時間をかけた結果、内容学習が犠牲になってはならないからである。結果、TS群は、要約テストにおける構造化と正確性で他の群より有意に高い成績だった。また、授業で学習した動物の特徴情報の再生では、TS群とC群がN群よりも成績が高かった。これによって、テキスト構造プログラムが、内容のみに焦点を当てた内容プログラムに比べて内容習得を減らさないことが示された。

## 2.2.2 Williams et al. (2005)からの示唆

Williams et al. (2005) は、論理関係とテキスト構造に注目し、明示的な手がかりの使用を含むストラテジー教育が、少なくとも科学的な説明文で、ストラテジー習得を促すだけでなく、内容理解を減らさな

いことを示し、そのストラテジーが真正テキストでも使えること、類似したテキスト構造の手がかり語の教育が少しの指導で効果があることを示した。TSプログラムはかなりの練習を必要としたが、内容理解とトレードオフになることはなく、逆に伝統的な内容重視のプログラムでは、テキスト構造ストラテジーは身に付かない。内容重視授業では、少なくとも小学校2年生ではストラテジーを自然に身につけられない。

このことから、JSL 読解教育でも、読解ストラテジーと言語的な手がかり語の意識的な教育が有効かつ必要であることが示唆される。

## 2.3 JSL 教材における言語手がかりを使った読解ストラテジー

JSL 読解教材においても、テキスト構造把握のための言語手がかりの利用は、接続詞の利用などに限れば目新しいものではない。しかし、それをストラテジーとして明確に位置づけ、それに焦点を当てた教材は、必ずしも多くはない。本稿ではそのような教材の中から2冊の教材、『大学・大学院留学生の日本語①読解編』(2001年初版、以下『留学生の日本語』と略す)と『留学生のためのストラテジーを使って学ぶ文章の読み方』(2005年初版、以下『文章の読み方』と略す)を取り上げる。どのような言語手がかりをどのように扱っているか、どのようにその習得に至る過程のプログラムを組んでいるかを調べて、検討する。なお、この2冊は共に、高等教育機関における専門的なテキストの読解ストラテジー教育を意図したものである。

### 2.3.1 『大学・大学院留学生の日本語①読解編』

#### 2.3.1.1 概要

本書は、「専門分野のレポート、論文、専門書などの論理的な文章を読むための基礎的な読解技術を養成することをめざして」いる。

本書の構成は、I部とII部からなり、I部の1～11課は、基礎的なスキルを取り扱っている。各課は「I読む前に」「II本文」「III読みの練習」「IV構造」「V読むための文法」「VI読んだあとで」の6ステップに分かれている。II部の12～14課では、I部で学習したスキルを使ってレポート、研究計画書、論文(一部)を読むこととなっている。

I部の各課にある「III読みの練習」で論理関係にかかわる問題が出され、特に4～11課の「IV構造」で、その論理関係を示す明示的な手がかりを提示し

表3 扱っている論理関係

『留学生の日本語』	『文章の読み方』
定義／経過(時間関係)／比較・対照／原因・結果／位置(空間関係)／列挙・順序／理由・根拠／意見表明	問いと答え(問題提起と書き手の意見)／時間関係(歴史)／二項対立(対比と賛否)／書き手の主張(賛否)／列挙

ている。「論理的なつながりを示す表現と展開パターンを学習することで、…論理関係を正確にとらえ…理解する力をつけ」とあるように(6)、言語手がかりの利用を教える立場に立った教材と言える。

### 2.3.1.2 ストラテジーの学ばせ方

本書では、論理関係としては9つが取り上げられている(表3参照)。これらの論理関係を明示的な手がかりの利用ストラテジーは、どのように学ばせているのだろうか。Williams et al.(2005)と同様に、具体的な例として「比較・対照」を取り上げて学習のさせ方を見てみる。

比較・対照を取り上げているのは第6課で、まず、「Ⅲ読みの練習」で、「Ⅱ本文」で出てくる2つの研究者のタイプにあてはまる項目を選択する問題がある。これが論理関係を分析する問題であるが、ここでは、論理関係を明示的に提示していない。

次の「Ⅳ構造」において「比較・対照」という用語が提出され、英訳(comparison, contrast)が付されている。そして、1～2文からなる表現や展開パターン例が6種類示されている(表4参照)。提示のしかたは、文例が示されて、当該表現に下線を付す方法である。その後、例文を読んで表を完成させる問題が付いている。他の課では学習する論理関係を明示する箇所に印をつける問題や、選択問題、文完成問題などさまざまな問題が付いているが、いずれも1～2文程度の短いテキストを使った練習問題である。

本書では、進め方はⅠ～Ⅵの順でなく、例えばⅣを先に学習してから本文を読む方法もあるとされている。また、本稿で例として取り上げた「比較・対照」は「Ⅲ読みの練習」の一部分で論理関係にかかわる問題が用意されていたが、他の論理関係項目も必ず用意されているというわけではない。

### 2.3.1.3 まとめ

本書で取り上げている論理関係は9つと多く、説明文に必要なものを一定程度網羅していると言える。しかし、ストラテジー教育として見たとき、(1)論理関係の明確な説明がない、(2)言語形式の提示はする

が、それを一定の長さのテキストで使う練習がない、(3)Graesser(2007)の実行手続きルールに相当する行動レベルでの実践方法が示されないことから、学習者がストラテジーとしてこれらを自覚的にとらえて使えるかどうかという点で、疑問が残る。

教材を使用する教師がよほど意識的にストラテジーの実践を示して見せるなどをしない限り、習得は難しいであろう。

## 2.3.2 『留学生のためのストラテジーを使って学ぶ文章の読み方』

### 2.3.2.1 概要

本書の目標は、専門の文章(入門書や論文など)を読むためのヒントとなるストラテジーを学ぶことである。

本書は、全7課から構成されており、第1課がキーワードの発見の仕方、第2課は文章全体の「問い」のつかみ方、第3課は文章全体の結論の見つけ方、第4課から第7課は論理関係を取り上げている。

ジャンルは「経済学」「法学」「社会学」「国際関係学」などの社会科学系を中心としており、長さは、1～2文程度の短いテキストと、700～1100字程度のものである。「文章の『問い』がどのような形で文章に表れるのか…」(11)「結論表示文の特徴」(24)「…時間を示すことばを欠かさず確認し…」(34)(下線はいずれも筆者)などに表れているように、各ジャンルで注目すべき論理構造のポイントとそれを明示的に示す言語形式、つまり言語手がかりの提示とその説明、実際のテキストでの使われ方及び読むときの利用のしかたを指導しようとしている。

### 2.3.2.2 ストラテジーの学ばせ方

本書では、5つの論理関係を取り上げている(表3)。これらの論理関係を明示的な手がかり利用のストラテジーはどのように学ばせているのか、Williams et al.(2005)、『留学生の日本語』と同様に、対比(本書では第5課「二項対立」)を例に見てみよう。

本書は各課が、「本課のテーマの提示」、「本文」、「ストラテジーの提示と説明」、「ストラテジーを身につける練習」、「実践練習」の5つのステップからなっている。

まず、課の初めに本課のテーマが設定され、学習の目的が明示的に示されている。二項対立では、次のように、二項対立の定義説明、そのようなテキストを読むときの注意点、本課の学習内容が書かれている。

二項対立の文章とは、文章全体が二つの立場の対立からできている文章のことです。二つの立場の対立は、あることがらに対する「賛成」「反対」からできていますから、読者としてはこの二つを混乱しないように読む必要があります。

本課ではどこまでが賛成意見でどこまでが反対意見なのか、きちんと区別しながら読む練習をします。

(41, 下線は筆者)

次の「本文」は死刑制度廃止に対する二つの異なる立場を説明したテキストで、問題を解くことで、二項対立のテキストへの気づき(「この文章が、死刑制度の賛成意見と反対意見について述べる文章である、と最初にわかる文はどれか、指摘しなさい。」、二項の区別(「…死刑存置論者の立場に立つ文、死刑廃止論者の立場に立つ文をそれぞれ指摘し、2色のペンでぬり分けなさい。」)、二項対立を表す言語的手がかりへの気づき(「立場の対立を表す表現にどんなものがあるか、この文章からぬき出しなさい。」)を促している(43, 下線はいずれも筆者)。内容に関する質問はない。

その上で、次の「読解のストラテジー」として、対比を示す言葉への着目の重要性を述べ、「対比を示すことば」と「対比の構造」を紹介している(表4参照)。

これらは、テキストで明示的な手がかりとなるものに注目し、その際には2つを混乱しないように読めという書き手からの指示だということになる。そして「読むときには2つの対立項に別々の色をぬる」という行動レベルでのストラテジーを提案している。

続いて、「ストラテジーを身につける練習」として1～2文のテキスト中の空欄補充問題や選択問題が用意されている。これらは、Williams et al.(2005)のA)手がかり語の確認と練習に当たると言える。

最後の「実践練習」では、ある程度の長さのあるテキストを使って行動レベルのストラテジーの使用を行わせた上で、本文筆者の立場を確認する内容理解問題と要約問題がついている。Williams et al.(2005)のC)対比の質問はないが、2色での塗り分けがこれに替わるものとも言える。

### 2.3.2.3 まとめ

以上のように『文章の読み方』は、その課では何を学習し、なぜ学習するのが説明されているので、読み手は焦点を絞って取り組むことができるだろう。

さらに、テキスト構造への注目を明示的に促し、5つのステップを通じて「対比」に関するストラテジー獲得を目指している。ストラテジー知識を示すだけでは、ストラテジーは身に付かないことに留意をしておき、単なる接続詞知識ではなくテキスト構造を表す明示的な言語手がかりとしての言語形式への気づきとその使用を促すために、どのようなステップを踏むかの配慮をした教材だと言えるだろう。

### 2.4 JSL 読解ストラテジー教育への示唆

以上、手がかり使用ストラテジーの習得プログラムの有効性を検証した Williams et al.(2005)、それに関連した2冊のJSL教材を紹介した。Williams et al.(2005)のテキスト構造プログラムはL1の子どもが対象であったが、論理構造とそれを示す明示的な手がかり語使用をL2読解ストラテジー教育に適用するにあたり、示唆されることがいくつかある。

第1に、どの文脈でどのストラテジーを使えばいいかの明確な提示が必要だということである(Nist, Simpson, Olejnik, and Mealey 1991)。『文章の読み方』が「本課のテーマ」で示しているように、そのストラテジーがどういうテキストの時に使えるのかを示し、必要に応じてストラテジーが変換できるようにしなければならない。

表4 比較対照・対比に関わる明示的手がかりの例

『留学生の日本語』		『文章の読み方』	
表現や展開パターン	・AとBを比べると、～ほうが… ・A、Bとも… ・…を比較すると、Aは…、Bは… ・Aは…。一方、Bは… ・Aは…。これに対し、Bは… ・Aが…のに対し、Bは…	ことば	「一方」「それに対して」「しかし」「他方」「反対に」「反面」「逆に」「むしろ」「だが」
		構造	[A]と[B]がある。 [Aは…]。一方/それに対して/しかし[Bは…]

第2に、テキスト中の明示的手がかり語の利用ストラテジーの習得、すなわち手がかり語への敏感な反応の自動化についてである。Williams et al. (2005)のテキスト構造プログラムでは、比較対照型の構造に気づいて心的構造構築を行えるようになるために、特に A)手がかり語の導入と練習及び C)比較対照の主要情報を的確につかむための3つの質問を使用するというストラテジーを強調した。『文章の読み方』においても、明示的な手がかり語の導入の後で、1～2文での手がかり語使用ストラテジーの練習、行動レベルでのストラテジー使用の推奨、そして、ある程度の長さのテキストによるそれらの実践練習が用意されている。L2学習者にとっては、ある言語形式を読解で利用するのが自動化されるには、一定の読みの蓄積が必要である。しかし、授業のみで自動化されるまでの練習を行うのは、事実上不可能である。読解のカリキュラムで、テキスト構造とその言語形式に気づかせ、少なくとも意識的に利用しようとするレベルまで行くためには、どのようなプログラムでどの程度の練習が必要か、検討されるべきであろう。

第3に、限られた学習時間の中で、しかも母国で中等教育を終えてきている学習者に対して、どの論理関係を学習項目とするのか、どの順で取り上げるのかが、検討されなければならない。L2の読解教育では、言語形式を教えれば、L2の読み手は母語で培った読解スキルやストラテジーを駆使して日本語の文章を読んでいけるという考え方がある。しかし近年、日本の高等教育機関の進学を目指す留学生の受け入れは増えており、その中にはL1での読解力が十分に備わっていない学習者もいる(二通 2005)。Williams et al. (2005)が示唆するように、いくつかの論理関係は類似した構造を持ち、関連付けて学ぶことで効率よく学べる可能性があることも踏まえ、学習すべき論理関係と言語形式の精選が必要である。

第4に、論理関係に関係して、それを表す言語形式には日本語でどのようなものがあるのかが、談話文法や国語学の文章論などとも連携して、調査される必要がある。また、文法教育のあり方も問われるべきであろう。特に初級文法で導入された1文レベルの文法項目が談話レベルで使用されたとき、どのような機能を果たすのかに、関心がもたれるべきであろう。

最後に、ストラテジー教育について、JSL 読解教

育関係者からの関心がもたれるべきであると同時に、ストラテジーとストラテジー教育の有効性の検証が行われるべきである。多くのストラテジーを次々に教えればいいというものではなく、最も有効に働くストラテジー(Vitale and Romance 2007)を実証的に特定する必要があるが、そのような研究はまだ少ない。その中で、田川(2008a; 2008b)はJSL 中級学習者を対象にテキスト構造ストラテジーの有効性を検証し、田川(2009)ではストラテジーの組み合わせの効果を検証している。今後はJSL 教育現場と協力して実証研究を積み重ね、学習項目の選択、学習方法についてより有効なものに改善していくべきであろう。

### 3. 命題の意味解明のストラテジー

#### 3.1 問題の確認

この章で取り上げるのは、評論や論説、社会科学系のテキストで、単に単語を辞書の定義で置き換えただけでは「わかった」という直感的な感覚が得られないような1文の理解、即ち命題の意味解明のストラテジーである。

この1文の理解の意味するところを、もう少し明確にしよう。読解という行為は、書き手がテキストを通じて読み手に送るメッセージを読み解く、書き手と読み手のコミュニケーションでもある。したがって、まずは、書き手が送るメッセージをできるだけ正確に読み取ることが目標となる。柴田(1996)は高校生向けの現代文の参考書『現代文解法の新技術』で、現代文読解力は「言いたいところの見つけ方」「言いたいことの内容の わかり方」であると、端的に述べている(傍点と下線は筆者)。これは非常にわかりやすいストラテジーの分け方である。「言いたいところの見つけ方」とは重要情報の見つけ方と言ってよいだろう。だが、「言いたいところ」を見つけたら、次にはその内容を読み解かなければならない。そのストラテジーはあるのだろうか。

犬塚(2002)は、質問紙調査に基づき、認知的な視点から説明文の読解ストラテジーの構造を、意味明確化・要点把握・構造注目・既知知識活用・モニタリング・コントロールの7カテゴリに分類した。この中で、「命題の意味解明」のストラテジーに該当すると考えられるものが表5のストラテジーである。

これらは、先に述べたような「わからなさ」を解決してくれるであろうか。もちろん解決される場合



表5 命題の意味解明と考えられるストラテジー

＜意味明確化＞カテゴリ
11. 各文は簡単に言うとはどういうことを考えながら読む
28. 集中して読む
31. 難しい文は、自分のことばでかみ砕いて言い直しながら読む
4. どういう意味かをはっきりさせながら読む
20. 難しいことは自分の言葉で言い直す
＜コントロール＞カテゴリ
19. 分からないところはゆっくりと読む
25. 分からなくなったら、どこから分からなくなつたのかを考え、そこから読み直す
27. 一度読んだだけでは理解できないときは、もう一回読んで理解しようとする
15. 意味が分からないところや難しいところをくり返し読む

(番号は犬塚(2002)による)

もあるだろうが、31 のストラテジーでは、「自分のことばでかみ砕くことができないからこそ、困っているのだ」という反論が返ってきそうである。これは11、4にも言える。つまりこの中には該当するストラテジーはない。

筆者が知る限りでは、中井浩一著の『日本語論理トレーニング』が最もそのストラテジーに近いと思われるため、本稿ではこれについて検討することにした。はじめにこの書が示す「読み方」を紹介し、それがどのようなプロセスであるかを検討して、ストラテジーの公式化を試みる。

### 3.2 命題の意味解明ストラテジー『日本語論理トレーニング』をもとにしてー

#### 3.2.1 『日本語論理トレーニング』の概要

本書の対象は高校生から社会人であろう<sup>4)</sup>。

本書は8章からなり、第1章が「国語」で学ぶべきこと、第2章が著者が最も基本的なテキストの論理と見る、「対」、「言い換え」、「媒介」についての概要、第3章から第6章がそれらの更に詳細な説明と具体的な使い方の例、第7章がテキスト全体の流れを追う読み方、第8章が村上陽一郎著の「脳死を考える」ほか1編を使った練習となっている。

第3章から第6章で取り上げられる多くのテキストは、主に評論や政治、思想関係で、内容を持った節が複数含まれた1文から2文程度のものである。その限られた範囲でそれをどのように読んだらいいのかを、徹底して追求している。

中井が基本とする論理のうち、対は2つの対の関係であり、対比・比較が一般に想起されるだろうが、中井の場合は対比・比較は対の一部でしかないこと

は後で述べる。言い換えは、接続で一般に換言と呼ばれるものがその典型だが、指示詞も含まれる。媒介は、対を媒介するものである。

なお、本稿では、媒介には触れない。理由は、紙幅の関係もあるが、命題の意味解明にかかわるものは対と言ひ換えが基本だと考えられるからである。

#### 3.2.2 具体的な読み方

では、具体的に例をとって対と言ひ換えの使い方を見てみよう。

[T-1] 古典が偉大なのは、たんにそこでいわれていることじたいによってではなく、そこでいわれようとしていること、すなわちそれが私たちに投げかける志向性の影によってである。

(西郷信綱「古典の影」)(47<sup>1)</sup>)

これは1文からなっているが、(1)「古典が偉大なのは、たんにそこでいわれていることじたいによってではな」い、(2)「(古典が偉大なのは)そこでいわれようとしていること(によってである)」、そして(3)「(古典が偉大なのは)それが私たちに投げかける志向性の影によってである」の3つの部分からなっている。

まず、このテキストでは(1)と(2)が対の関係ととらえられる。中井の「対」は、(1)と(2)の「AではなくB」のように、Aの否定とBの肯定のような関係も含む。(2)と(3)は「すなわち」で結ばれており、言い換えであることは、理解しやすい。

以上から、このテキストは、図1のように図式化される<sup>5)</sup>。

これが「全体の論理関係をおさえ」たものであり、この論理的な構造を把握することがまず行うべきことである。このような対や言い換えをおさえるとき注意すべきは、組み合わせる語句が品詞や統語的な機能が同じでなければならないということである(40)。

次に行うことは、「この対の意味を考え」ることである。「対の意味を考え」とは、「対になるAとB

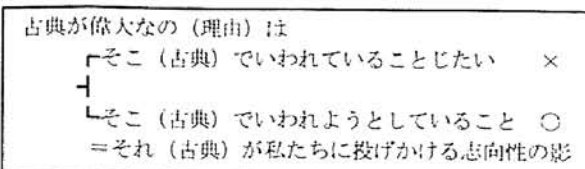


図1 T-1の論理関係の図(48)

は、それぞれ対象をどの視点から見ているのか」「他の視点はないのか」「簡単な…対概念で言い換えてみる」(41)ことである。特にAとBの対が必ずしも自明でない場合は、対の意味を考える必要があると述べる。中井はこのテキストでは(1)と(2)を「表面的対根本的」「現象的対本質的」のような対に置き換えることが「頭に浮かぶ」としている<sup>6)</sup>。

これは、テキストの表層的な対に対する読み手の推論を使った「解釈」である。読み手は自身の持つことばで、どのように言い換えるかを試行することになるが、果して書き手がそのような対関係でとらえているという保証はない。中井は、「表面的対根本的」のような解釈について、「それを意識しつつ、その後の読んでいけばよい」「その後の著者の展開で、私たちの理解が正しかったかどうかわかります」(49)と述べており、これは飽くまで仮説であり、その後の展開で検証される必要がある。

3.2.3 「対」の意味

対の2タイプ 中井の「対」は次の二つがある(表6参照)。即ち(1)「AかBか」型と(2)「AもBも」型である。(1)は前節で見た「AではなくB」などのタイプで、2つのうちのどちらかを(書き手が)選んでいるものである。逆接(「A。しかしB」)もこれに入る。(2)は「Aと同時にB」などで、例えば次のようなものである。

[T-2] 「死」は、それ自体は最も個人的な現象であるにもかかわらず、それだけでは済まない社会的な  
拡がりのなかの現象でもある。(村上陽一郎「脳死を  
考える」)(60)(下線等は中井による)

2つの一重下線部が対をなすことで、書き手(村上)が「死」にどういう角度から言及しているか(個人対社会)を示している。通常このようなAとBは、並列とか列挙として扱われるが、単に列挙としてではなく列挙されたもののどうしを対ととらえ、その関係を見ることが、「社会的な拡がりのなかの現象」の解釈を助けてくれ、「わかった」感覚をもたらす。  
矛盾の論理 更に、中井では常識に反するようなものの見方をこの対の構造を使って読み解く。例えば次のようなものである。

[T-3] いそがばまわれ(104)

中井は次のように読み解く。常識的には「いそぐときはまっすぐ行け」であり、この常識と対比させれば「①いそぐときと②いそがないとき」及び「③まっすぐと④まわる」の2つの対が存在し、これらは共に「AかBか」型である。①と③、②と④の組み合わせは常識的だが、このことわざではそれを①と④の組み合わせを使って常識を覆している。

①と④の組み合わせは、両立し得ないものが両立しているという意味で矛盾であるが、矛盾するものを両立させる論理がその背後にはある。このことわざの場合は「急いで近道をする」と危ない目に遭ったりしてかえって遅くなる」であろう。その論理を発見すれば、矛盾は矛盾でなくなる。おそらくその時、我々は「わかった」と直感的に感じると思われる。

評論では、一般常識に反した内容が往々にして現れる。常識的な内容ならあえて文章にして人々に問う必要がないからである。その常識に反したものは、常識から見れば矛盾であるが、矛盾するものを矛盾でなくする論理は、推論によって発見する場合と書き手が明示的に提供している場合があり得る。しかし重要なことは、推論によるのかテキストに明示的に書かれているのかということよりも、このような矛盾を対としていったん構造化すること、そして矛盾を矛盾でなくする論理は何かと問題を立てることで、書き手のメッセージが読み解けるということであろう。

3.2.4 論理記号

さて、中井はこのような対を明示する「ではなく」や言い換えを表す「つまり」を、論理記号と名付けている。対と言い換えは論理であり、それをテキスト中に明示的に示す記号だからである。それは

表6 対のタイプとそれを表す論理記号

	対の型	型の意味	論理記号
対の分類	AかBか型	2つのうちの一方を選ぶ。Aを否定してBを肯定する	AよりもB AあるいはB AではなくB Aだが、B
	AもBも型	両方が成立する 矛盾するものが 両立することを 含む	AもBも AだがBもまた Aと同時にB AかつB

注)・「こ」「両」のつく言葉に注意する

- ・譲歩(論理記号は「もちろん〜しかし」)は、前件を否定して後件を肯定するという意味で、対の一種。
- ・比較(論理記号は「それに対して」など)は、対の一部

Britton(1994)に従えば、読み手に対して、T-I「古典の影」の(1)と(2)を対として扱いなさいという指示だということになる。

中井による対の論理記号の一部を表6に示す。

これらの論理記号は常にあるわけではない。先に見た「いそがばまわれ」のように、論理記号がなくても書き手が何らかの対の概念を以てこれを語っていると常に想定するというのが、中井の立場であることを補足しておく。

### 3.3 考察

#### 3.3.1 各プロセスが意味すること

このような中井の方法で、わかりやすくなったと感じるのは、筆者だけではないであろう。これらの処理プロセスによってより分かりやすく感じるのはなぜだろうか。先の T-I のテキストに即して考えてみよう。

第1に、否定される(1)と肯定される(2)を対としてとらえることにより、(2)の意味がより分かりやすくなるということである。単独では茫漠とした多様な側面を持った概念であるものが、対にされることで、その概念のどの側面を取り出しているのかが明らかになる。T-I のテキストならば、「(実際に)いわれていること」と「(実際にはいわれていないが)いわれようとしていること」の対であることが、自覚的にとらえられる。

第2に、(2)と(3)が言い換えとして同等の内容を持ったものであることから、(2)から(3)を解釈し、(3)から(2)を解釈できる。「私たちに投げかける志向性の影」は、それだけではもしかすると一郎の頭をくらくらさせるかもしれないが、「いわれていることじたい」ではなく「いわれようとしていること」と合わせて考えることで、「～ようとしている」=古典の著者が読者に対して言おうとした=「投げかける」「志向性」の、しかも、それは「いわれていることじたい」ではないので「影」だということの意味が浮かび上がってくるのである。

第3に、中井が「対の意味」を考えよというのは、その対をより普遍的な対概念でとらえることによって、自身の知識や読書経験をもとに解釈する行為であろう。「古典の偉大さ」は、多くの読み手にとってはじめて出会う内容である。しかし、類似した対は自身の知識や経験にあるかもしれない。そのような自身の知識に照らし合わせる作業である。

以上の3つのプロセスは、「自分のことばでかみ砕

いて言い直す」具体的な一つの方法だと考えられる。

#### 3.3.2 ストラテジーとしての公式化

以上から、中井が行使しようとしている認知的な行為を Graesser(2007)の手続きとしてまとめるなら、次のようになるだろう。

IF<評論で書き手がその1文に付与している意味が表意からは明確でないとき>

THEN

- 1)表6のような論理記号があるときは、二つを対として扱え。
- 1')表面上は対になっていなくても、書き手は背後に対になっているものを想定している。その対となっているものを見つけよ。
- 2)対にした両者が品詞や統語上の機能が同じかどうかを確認せよ。
- 3)対にしたら、対となっている両者を、A から B を見て、また B から A を見ることで、その意味を考えよ。
- 4)対になっているものを、あなたが知っている対概念で表現せよ。
- 5)それを、書き手が表している対概念の仮説とし、その仮説がその後のテキストと合うかどうかを確認せよ。

#### 3.3.3 中井の方法の特徴

さて、このように述べて来ると、中井の対と言い換えが、論理関係や接続の分類にある対比や換言とどう違うのかが問題になるであろう。

第1は、他の多くの論理関係や接続の分類では、対比や換言は分類の一つにすぎないが、中井では対、言い換え、媒介を基本として、さらに言えば対を最も中心的な論理に据え、多くの研究者が挙げる逆接、譲歩、例示、列挙等の論理関係(例えば市川 1978; Halliday and Hasan 1997; Meyer 1985 など)は、この3つの変形または下位に置かれている点である。

第2は、他の研究者たちにおいては、こうした論理関係が文と文、段落と段落の間の論理関係(あるいは接続)として位置づけられている、いわば材料の構造化のための論理関係であるのに対して、中井においては、ある1文や1語句の「意味」を明確にするための方法として、そして書き手がテキストの背後に想定する論理を明らかにするための方法として、位置づけられているという点である。その意味

で、テキストの結束性を成立させる論理関係というより、当該のテキスト世界を貫く書き手の論理そのものと言った方がいいかもしれない。

### 3.4 残る問題とL2読解ストラテジー教育への示唆

#### 3.4.1 中井の方法の問題点

以上、中井の方法について見てきた。残る問題点を指摘しておく。

第1に中井では、対、言い換え、媒介を最も基本的な論理とするが、その根拠はない。この3つのうち特に対が中核をなすと考えられ、これについて中井は、比較することは、対象を理解する最も基本的な方法であるからだと言っている(85)。どのようにしてこれを実証していくのか、あるいは実証することそのものが意味がないことなのか、議論が待たれる。

第2に、必要とされる既有知識とその役割についてである。書き手は、理解に必要ではあっても読み手が持つ既有知識までは明示的に書かない。このような既有知識は、例えば科学的な説明文では当該領域に関する知識であり、物語などでは自己の経験や人間の心理や日常的な物理現象についての知識などである。深い理解には、このような既有知識で精緻化することが不可欠とされている。

それでは、中井の方法では既有知識はどのように理解にかかわるのか。中井の読み方では、社会科学や社会問題、思想等々についての領域固有の既有知識を使うことはしていない。推論で使っているのは、対になる語句や概念の組み合わせ及び語句の品詞と統語的役割についての知識である。中井では、対になる語句や概念には、「内と外」「普遍と個別」「普遍と特殊」などがあり、必ずしも難解なものではないが、このような対概念になじんでいるか、さらに言えば読み手の世界観にこうした対概念がどう位置付けられているかは、個人差があるかもしれない。どのような既有知識がどのようなジャンルでどのように必要なのかを詳細に検討する必要があるだろう。

#### 3.4.2 JSL読解ストラテジー教育への示唆

中井の方法のJSL読解への適用を巡っては、いくつかの示唆がある。

まず、論理記号に関してである。対と言ひ換えの論理記号の使用は、L2の読み手では自動化されていないであろう。『文章の読み方』で言語表現のいくつかを提示してその練習をさせているように、論理記号の言語表現に注目させる練習が必要であろう。

そして、対の関係を見つけるためには、語彙の体系的な知識を使った推論が必要である。『外国語学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』(Council of Europe 2004)は、対の関係にある語についての知識などの意味的能力(語彙間の関連についての知識、同意語／反対語、下位概念、連語、部分—全体関係など)の必要を述べており(訳書 126-127)、読解教育と結びつけた語彙教育のあり方についても再考するべきかもしれない。

例えば、『文章の読み方』では、「つながりのあることば」(中井の「言い換え」に関連する。同意語や上位語、下位概念など)、「対になることば」を見つける練習をさせているが、こうした練習を意識的に行う必要があると思われる。

### 4. 終わりに

本稿では、テキスト中に書き手によって明示的に提供された手がかりを使って、テキストの論理関係とテキスト構造を把握するストラテジーと、命題の意味解明のストラテジーを検討し、JSL読解教育への示唆に触れた。前者は、Britton(1994)による構造構築の指示の読み解きであり、後者は内容語が同時に構造構築の指示を担っているという意味で、Brittonが指摘した、情報内容と指示が同じユニットに含まれるものに相当する。その意味で、情報内容を指示として読み解くものだと言える。

両者に共通するのは、テキストに明示的に存在するものを根拠にして書き手の意図するものを正確に読むということである。このような読み方は、伝統的な読解教育で必ずしも強調されてはこなかったものであり、比較的新しい流れである。例えばL1の国語教育について、有元(2006)は、2003年度OECD学習到達度調査(PISA)<sup>7</sup>の読解の結果を分析して、「体験や感想だけをもとにして表現させる授業」「主観的に憶測する読解の授業」から脱却し、「正確に読み取ったことを根拠に」する授業への転換を含む提案をしている(56)。

JSLの読解教育でも、従来は既有知識からの推論や予測ストラテジーが強調されてきた。接続語の読解での利用は、その後の展開を予測するストラテジーという位置づけがされ(例えば加納 1992 など)、書き手からの意図を正確に読み取るストラテジーではなかったのである。

テキストの言語表現に依拠して、正確に読み取る



ということ、決して逐語的に読むという意味ではない。全体構造をつかみ、全体の意味的まとまりを把握するためにこそ、そして表層の命題に書き手が託した意味を解明するためにこそ、言語的手がかりを最大限使わなければならない。書き手と読み手の間に存在するのはテキストだからである。

それと同時に、言語教育も単に語の意味を学び、1文レベルの文法を学ぶものからの脱却が迫られる。このような観点から、JSL 読解教育の再考が必要であろう。

## 注

1. もちろんこれは清水の創作であるから、このテキストに何らかの意味を求めることはできない。
2. 表象が命題の形をとるかどうかにについては、議論がある。例えば Zwaan and Rapp(2006)は、命題表象に批判的で、物語やエピソードでは経験の痕跡を伴った心的シミュレーションだとしている。しかし、このような評論文では命題表象としてよいと考える。
3. 著者の中井浩一氏は大学受験の国語専門塾を主宰するかたわら、社会人を対象とした政治や思想関係の読書会も行っている。
4. ページはすべて中井(2009)による。
5. 中井はこのように分析しているが、(1)には「たんに」という副詞があるので、(1)も○、即ち[(1)かつ(2)]と読むほうが妥当であるように思える。しかし「たんに」という副詞によって、(1)よりも(2)をより強く述べていることは確かである。
6. この上位の対概念については、異論が出る可能性はあると思われる。
7. Programme for International Student Assessment

## 読解教材など

### JSL 学習者対象教材

アカデミック・ジャパニーズ研究会 (編著) (2001) 『大学・大学院留学生の日本語 (1) 読解編』 アルク  
一橋大学留学生センター (2005) 『留学生のためのストラテジーを使って学ぶ文章の読み方』 スリーエーネットワーク

### 高校生対象参考書

柴田啓司 (1996) 『現代文解法の新技術』 桐原書店

### 一般書

中井浩一 (2009) 『正しく読み、深く考える 日本語論理トレーニング』 講談社

### その他

清水義範 (1987) 『国語入試問題必勝法』 『国語入試問題必勝法』 講談社文庫所収

## 参考文献

- 阿部純一・梶内佳雄・金子泰明・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  
有元秀文 (2006) 「PISA と教育課程実施状況調査との比較に立った、国際的なリーディング・リテラシー開発の方策」 『言語技術教育』 15, 55-59.  
市川孝 (1978) 『国語教育のための文章論概説』 教育出版  
大塚美輪 (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.  
加納千恵子 (1992) 「読解指導の方法と過程—接続詞による予測・推測を利用した指導例—」 『筑波大学留学生センター日本語教育論集』 7, 19-44.  
田川麻央 (2010) 「要点探索と構造探索は日本語学習者の文章理解に効果があるか」 『日本語教育学会春季大会予稿集』 331-332.  
田川麻央 (2008a) 「中級日本語学習者の説明文理解における情報の選択と統合の効果」 (未公開) お茶の水女子大学大学院修士論文  
田川麻央 (2008b) 「選択処理と統合処理が第二言語学習者の説明文理解に及ぼす影響」 『教育心理学会第50回総会発表論文集』 690.  
二通信子 (2005) 「日本語の教科書ではどのような「読み」が求められているのか」 『日本留学試験とアカデミック・ジャパニーズ(2)』 平成 14~16 年度科学研究費補助金基盤研究費研究成果報告書, 127-144.  
入国管理局 「【第4表】在留資格別外国人登録者数の推移」 < <http://www.moj.go.jp/content/000008049.pdf> > 2010 年 5 月 17 日  
Britton, B. K. (1994) Understanding expository text: Building mental model structures to induce insight, In M. A. Gernsbacher (Ed.) *Handbook of Psycholinguistics*, San Diego, Calif.: Academic Press, 641-674.  
Council of Europe (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. (吉島茂 (編著) 大橋理枝・奥聡一郎・松山明子 (訳) (2004) 『外国語教育 (2) 外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』 朝日出版社)  
Graesser, A. C. (2007) An introduction to strategic reading comprehension, In D. S. McNamara (Ed.) *Reading Comprehension Strategies: Theories, Interventions and Technologies*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 3-26.  
Halliday, M. A. K. & Hassan, R. (1976) *Cohesion in English*. (安藤貞雄・多田保行・永田龍男・中川憲・高口圭博 (訳) (1997) 『テキストはどのように構成されるか—言語の結束性—』 ひつじ書房)  
Meyer, B. (1985) Prose analysis: Purposes, procedure, and problems, In B. Britton, & L. Black (Eds.) *Understanding Expository Text. A Theoretical and Practical Handbook for Analyzing Explanatory text*, Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates, 11-64.  
Nist, S. L., Simpson, M. L., Olejnik, S., & Mealey, D. L. (1991)

- The relation between self-selected study processes and test performance. *American Educational Research Journal*, 28, 849-874.
- 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.
- Vitale, R. V. & Romance, N. R. (2007) A knowledge-based framework for unifying content-area reading comprehension and reading comprehension strategies, In D. S. McNamara (Ed.) *Reading Comprehension Strategies: Theories, Interventions and Technologies*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 199-219.
- 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.
- Williams, J. P., Hall, L. M., Lauer, K. D., Stafford, K. B., DeSisto, L. A., & de Cani, J. S. (2005) Expository text comprehension in the primary grade classroom. *Journal of educational Psychology*, 97, 538-550.
- Zwaan, R. A. & Radvansky, G. A. (1998) Situation models in language comprehension and memory, *Psychological Bulletin*, 123, 162-185.
- Zwaan, R. A. & Rapp, D. N. (2006) Discourse comprehension, In M. J. Traxler, & M. A. Gernsbacher (Eds.) *Handbook of Psycholinguistics* (2nd ed.), Amsterdam; Tokyo: Elsevier, Academic Press, 725-764.

#### 付記

数年前に、読解に並々ならぬ関心をお持ちだった佐々貴義式先生から「市販読解参考書を斬る」というようなタイトルで書いてみないかとお誘いを受けました。そのお約束を果たせたかどうかはわかりませんが、このような形で論文にさせていただきました。なお、本稿の1,4章は共同執筆、2章は第2著者、3章は第1著者が担当しました。

いしい れいこ／お茶の水女子大学大学院 国際日本学領域

GCG01702@mifly.nc.jp

たがわ まお／お茶の水女子大学大学院 国際日本学領域

g0870112@edu.cc.ocha.ac.jp

## Reading comprehension strategies using clue words: Apply the reading comprehension study for L1 learners to JSL learners

ISHII Reiko・TAGAWA Mao

### Abstract

From point of view that a reader of expository text must build a mental structure of text correctly which the author intends, this article focused on the following two strategies and sought possibility to apply these strategies to practical teaching. First one is text structure strategy for understanding logical connection of text. Second one is strategy for understanding one unintelligible sentence. In chapter 1, we pointed out that reading comprehension strategies are to be instructed as production rule and it is important to find clues that the writer describes explicitly in order to construct mental structure. In chapter 2, we showed that outline of text structure strategy and that study result for the effectiveness and verification to apply JSL. In chapter 3, we established practical strategy to understand one sentence referring the reading comprehension instruction published. In Last chapter, we showed suggestion for reading comprehension strategy for JSL.

【Key words】 linguistic clues, logical relation, text structure, clearing idea of unintelligible proposition

(ISHII: Department of Japanese Studies in a Global Perspective, Graduate School, Ochanomizu University  
(TAGAWA: Department of Japanese Studies in a Global Perspective, Graduate School, Ochanomizu University)