

日本語学習者同士が読解過程を共有すること の説明文理解への影響

— 個人読みとペア読みの比較 —

伊東 あゆみ

1. 問題と目的

近年、日本語教育において協働的な学習を目指した教育実践が注目され、読解の分野でも実践や研究が報告されるようになってきた（館岡 2005 など）。これまで日本語学習者同士の読解活動を対象にした研究は、主に実践を対象にしたものが多かった。読解過程における学習者のやり取りを分析したもの（谷口 1991, 館岡 2000, 駒田・津田・大西 2004, 高崎 2004 など）、読解後の話し合いと読みの変化を考察したもの（館岡 2003）などが報告されている。これらの研究からは、主に①読解過程で起こった問題を学習者同士で解決する、②自分とは違った解釈・視点が提供されることにより理解の見直しが起こり、そのことによって③読みの深まり、広がりが生まれる等、教師主導型だけでは得られない学習効果が報告されている。また、学習者同士が話し合ったり協力し合ったりという活動は、情意的な側面での効果も示唆している。しかし、その一方で学習者同士だけでは間違った理解の訂正がされず、理解不足が残ることも指摘されている（駒田他 2004）。これまでの研究の多くは読解過程における学習者同士の発話データを記述・分析したものであり、活動の結果としての理解度から効果を検証した研究はほとんどない。学習者同士の読解活動の効果を検討するにあたって、学習者がどのように学習しているかというプロセスを検証するだけでなく、どのような理解に達したかを見ることは非常に重要であろう。

その際に、文章の種類を考慮した上で理解を見る必要があると考える。説明文の場合、読み手は新しい知識を獲得することが求められる。読み手は既有知識（言語知識や文章の内容の領域知識など）を利用しながら文章中の新しい情報を取り入れ、知識を再構成していく。例えば、既有知識と文章中の情

報が違っている場合、その違いに気づき、知識を変容する必要がある。このような理解過程を経ながら読み手の中で理解表象が構築される。さらに文章の構造に意識して情報を整理し、書き手の意図を考えながら重要な情報かどうかにも考慮して読んでいくことが期待される。また説明文読解では、文章の内容の理解にとどまらず、文章から得た知識を他の場面でも生産的に利用できることがより深い理解と考えられている¹。

これらの状況を踏まえ、本研究では学習者 2 名が読解過程を共有しお互いが理解することを目標に協力しながら読むという状況を設定し（ペア読み）、説明文理解にどのように影響するのか、個人で読む場合（個人読み）と比較する中でその特徴を明らかにする。理解度の測定には、説明文理解の目標にそくして、文章中の情報の重要度、また理解の深さという観点から検討する。またペアで読む場合、2 者間で一番多く取り上げられる話題として文章中の内容が考えられるため、文章中の内容という観点からも検討していく。

2. 研究課題

日本語学習者が読解過程を共有することが説明文理解にどのように影響するのかを明らかにするために、次の 3 つの研究課題を設定する。

- 1) ペア読みは文章中の主要な情報の再生を促進するか。
- 2) ペア読みは文章中のどのような内容の再生を促進するか。
- 3) ペア読みは個人読みより深い理解に達するか。

3. 研究方法

3.1 実験計画

読み条件の違いによる一要因の被験者間計画である。独立変数は読み条件で、1人で読む個人読み（個人群）と2人で協力しながら読むペア読み（ペア群）の2水準である。

3.2 被験者

日本国内の日本語学校または専門学校に所属する日本語能力が中級から上級レベルの学習者41名（中国、香港、韓国出身者）である。ペア群は、クラスメートや友人で、同じ母語話者同士であった。2群の日本語読解力が同等であることを確認するため、プレテスト²を行ったところ、群間差はなく（ $t(34)=0.13, n.s.$ ）、日本語読解力は同等とみなした。なお、実験を最後まで遂行できなかったものやデータに不備があったものを除外した結果、個人群18名、ペア群9組18名を分析対象データとする。

3.3 読解文

集団的パニックについて書かれた約980字の説明文である³。漢字の音韻知識や語彙知識の差の影響をできるだけ排除するため、材料文の漢字語彙にはルビをつけた。また、一部の語には下線を引き、文章の右側に母語訳付きの語注をつけた。また理解が難しいと思われたカタカナ語には簡単な日本語の説明をつけた。

読解文は、Meyer（1985）の説明文の内容構造分析手法で分析し、ユニットと階層を同定した。ユニットをもとに、アイデアユニット（idea unit、以下IU）を認定した（61個）。IUの重要度は同定された階層をもとに、3つに分類した。重要なアイデアが含まれている階層のIUを「最重要IU」（IU数、23）、その下位の重要なアイデアが含まれている階層を「重要IU」（34）、さらに下位の付加的なアイデアが含まれている階層を「詳細IU」（4）とした。なお、読解文の構造は「パニックが自己破壊をもたらす」ことが書かれた導入部分で「問題」が設定され、「パニックを防止するにはリスク・コミュニケーションが必要である」ことが書かれた部分が「解決」という呼応した問題解決型であった。

3.4 理解度の測定（課題）

研究課題1（重要度）と2（内容）を検討するために内容再生課題、研究課題3（理解の深さ）を検討するために応用課題を行った。応用課題は、読解文には明示的に書かれていない状況を推論する問題

である（表1）。飛行機に関する既有知識と、読解文から得られたパニック発生条件と回避方法についての知識を統合して答える必要がある。

表1 応用課題（*日本語と母語で提示）

上空で、大勢の乗客が乗った飛行機で火災が発生しました。飛行機は近くの空港を目指し飛行し続け、緊急着陸をしました。

さて、火災発生から着陸までの間、機内ではパニックが起こるのでしょうか？上空を飛行中、緊急着陸時の2時点で考えてください。それぞれの理由を具体的に書いてください。

また、パニックを避けるためには、どのようなことが行われるといいのでしょうか？

3.5 手続き

実験は、個人群は個別または集団で、ペア群は個別（2人）で実施された。実験の説明や教示は被験者の母語と日本語で主に文面で行われた。個人群には内容理解を目的に15分間読むように指示された。ペア群には、2人が1文ずつ交代で読解文を音読しながら読むこと、読んでいる途中はどんなことを話してもいいことが説明された。時間制限はなく、お互いが理解できるまで読むように指示された。ペア群に対しては、実験の手法に慣れてもらうため練習段階が設けられた。2群とも、読解後に読解文は回収された。3分間の干渉課題終了後、内容再生課題、応用課題の順で実施された⁴。課題に回答している間は、ペア群も2者間で話すことは禁じられ、課題は個人で行わせた。内容再生課題は、読解文について覚えていることを全部書くように教示され、母語で回答させた。応用課題も母語で回答させた。2つの課題とも個人のペースで行った。

3.6 得点化

再生課題と応用課題の回答は日本語に逐語訳された。再生データは各被験者がどのIUの認定と同時に、IUの情報が完全に再生されていれば1点、情報があいまいな場合や不完全な場合は0.5点として得点化した。分析には得点データを使用し、完全再生の場合を100%とした再生率で表した。

応用課題は「A. 飛行中のパニック発生の有無と理由」「B. 緊急着陸時のパニック発生の有無と理由」「C. パニック回避方法」の3つに区分し、各0～2点、計6点満点で採点した。

4. 結果

4.1 研究課題 1 主要な情報の再生を促進するか

図 1 が示すように、全体として個人群が 30.3%、

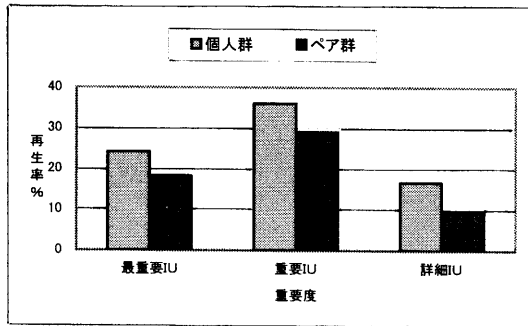


図 1 重要度別 IU 再生率

ペア群が 23.7%を再生し、個人群の方が総得点でも重要度別でも平均点が高かった。2 群の総得点に t 検定を行ったところ、読み条件の違いには有意な差が見られなかった ($t(34)=1.35, n.s.$)。重要度を被験者内要因とし、読み条件 (2) と重要度 (3) を分散分析した結果、読み条件に主効果は見られず、重要度のみに主効果があった ($F(1, 34)=.046, p<.05$)。交互作用は見られなかった。Tukey の HGD 検定の方法で多重比較を行ったところ、2 群とも重要 IU と詳細 IU の間に 5%水準で有意差があった (個人群 $Mse=19.44$; ペア群 $Mse=19.36$)。但し、2 群とも中程度のアイデア (重要 IU) が一番よく把握されていた。

4.2 研究課題 2 どの内容の再生を促進するか

次に、読解文を内容のまとまりごとに 8 つに分け (図 2 の横軸を参照)、どの内容がどのように再生されているかを見る。図 2 が示すように、2 群とも具体例の部分「パニック発生の有無の例」と「サパークラブの大火災の例 (概要)」が多く再生されている。内容別に見るとテキストの導入部分と結論部分に大きな特徴が表れた。パニックの定義が書かれている書き出し部分では個人群の再生が多く、リスク・コミュニケーションを行う必要性を述べた結論部分はペア群が唯一再生が多かった部分である。内容ごとに 2 群の IU 再生得点に t 検定を行ったところ、「パニックの定義など」の書き出しの部分のみに個人群が有意に再生が多かった ($t(34)=2.39, p<.05$)。

4.3 研究課題 3 深い理解に達するか

さらに応用課題から検討する。全体の傾向として

は、個人群の方が平均点が高いものの (個人群 1.89 点 ; ペア群 1.78 点)、2 群の得点に有意な差はなか

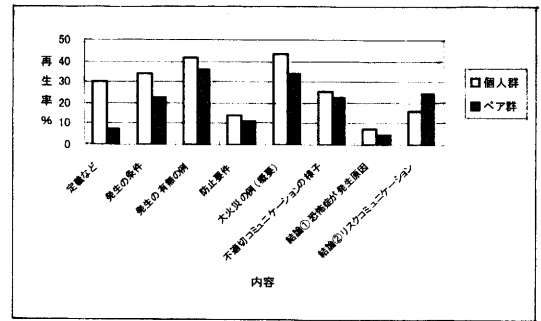


図 2 内容別 IU 再生率

った ($t(34)=0.16, n.s.$)。6 点が満点ということを考えると、2 群とも理解が十分とは言えず、深い理解に及んでいないことが明らかになった。

では、読み条件の違いはどこにあるのだろうか。応用課題の回答内容を分析する。採点の際に区切った「A. 飛行中のパニック発生の有無と理由」「B. 緊急着陸時のパニック発生の有無と理由」「C. パニック回避方法」の 3 つの区分ごとに正答者の人数を数えた (表 2)。A と B 両方に得点があった人は、飛行中と緊急着陸時の状況を適切に既有知識から持ち出し、説明文に書かれたパニック発生の条件を正確に理解していることを表している (4 点中 3 点以上の人を正答者とする)。また C に得点があった人は適切なリスク・コミュニケーションを具体的な状況場面に適応できることを表している (2 点中 1 点以上の人を正答者とする)。前者は個人群、後者はペア群が正答者が多かった。

表 2 応用課題の正答者の人数

	個人群(n=18)	ペア群(n=18)
A と B 両方に得点あり	5 人	2 人
C に得点あり	7 人	9 人

5 考察と今後の課題

本研究は、学習者同士が読解過程を共有し、協力し合いながら読むことが理解にどのように影響するのかを明らかにすることを目的とし、再生課題と応用課題から検討した。個人群はパニックの定義などが書かれている書き出し部分、ペア群はリスク・コミュニケーションの必要性が書かれている結論部

分を多く再生していた。この傾向からどのような理解表象が得られたのだろうか。

本研究で使用した文章は、具体的なエピソードが埋め込まれた問題解決型の文章である。具体的には、パニックの発生条件とその防止要件の記述の後、不適切なリスク・コミュニケーションが行われたためにパニックが発生し大惨事を招いたというエピソードを紹介している。ペア群はパニック発生のエピソードを「話し合いながら読む」うちに、それを解決することに重点をおいた読みになった可能性があると考えられる。一方で個人群は、読解文の書き出し部分であり、読解文のテーマでもあるパニックの定義の再生が多かった。全体の再生量の違いは読解文全体を通しての読み回数に影響を受けている可能性がある。そして有意な差で再生量が多い部分が個人群が一番多く読んだ可能性の高い書き出し部分であったことから、個人群は複数回読むうちに、内容が記憶に定着していた可能性がある。以上のことから、ペア読みの理解への影響として、個人読みとは質的に違う表象が生成されたことが示唆される。読み条件の違いは、読みの目標は志向の違いとなって現れたと考えられる。

研究課題の分析を通して、読み条件の違いに関わらず中・上級レベルの学習者の問題点も浮き彫りになった。応用課題の結果は深い理解に達するのが困難であったことを示している。応用課題が要求した理解は、ほとんどが「最重要 IU」に該当している部分、つまり主要な情報の内容理解を前提としていた。文章から得た知識を他の場面でも適用できる理解となるには、Kintsch (1998 など) がいうテキストベースの構築がきちんとされなければいけないということが、本研究の結果から指摘できる。テキストベースの構築とは文章の内容そのものの理解である。読み手の既有知識が文章中の情報と違っていた場合、読み手は知識の変容が求められる。個人読みだけでなくペア読みでも、つまり読解文の内容理解を目標に友人と協力し合っても文章中の情報を正確に理解できずに読み終えたことになる。これは駒田他 (2004) が指摘していたことと同じである。では、なぜ理解が十分でなかったのか。再生課題の結

果では主要な情報より中程度の情報がよく理解されていた。主要な情報は抽象的な表現で記述されている部分であり、中程度の情報というのは具体例の部分がほとんどであった。このことから、本実験に参加した学習者が漢字圏出身であるにも関わらず、漢語で表されることが多い抽象的な表現を理解しそれを再生するということは難しく、具体的なエピソードなどの記述を理解し記憶することは易しかったといえる。これは第二言語学習者の文章理解を支援する際のヒントとなりうるだろう。

さらにペア読みの効果を探るために、ペア間のやり取りの分析を行い、プロセスのあり方がどのようなプロダクト (本研究の結果) となったのか照らし合わせて見ていくことが必要であろう。

注

1. Kintsch(1998)の「状況モデル」に相当すると思われる。
2. 1990 年～94 年の読解問題のうち、説明文を素材としたものから正答率・識別力を参考に 26 問を選び、1 問 1 点として得点化した。
3. 材料文の「パニック」はアルク (2000) の『日本語上級読解』から選定した。応用課題を作成するために一部削除している。
4. 本論では分析対象としていないが、内容再生課題と応用課題の他に、理解感自己評価、真偽判断問題、アンケートも実施した

参考文献

- 駒田朋子・津田彰子・大西涼子(2004)「読解の協同学習の効果 ―学習者はどう学んだかを検証する―」『南山大学国際教育センター紀要』5, 29-42.
- 館岡洋子 (2000) 「読解過程における学習者間の相互作用 ―ピア・リーディングの可能性をめぐる―」『アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター紀要』23, 25-50.
- 館岡洋子 (2003) 「読解授業における協働的学習」『東海大学紀要 留学生センター』23, 67-84.
- 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同学習』東海大学出版会
- Kintsch, W. (1998) *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge, NY: Cambridge University Press