

解答時に本文テキストを参照しない読解授業の試み
—表層的な理解から内容理解を目指した読みに転換するために—

An Attempt of Reading Activity to Answer the Comprehension Questions without Access to the Texts : Aiming to Make a Change from a Surface-level Comprehension to a Deep Comprehension

石井 怜子 (お茶の水女子大学大学院)
ISHII Reiko (Graduate school, Ochanomizu University)

要 旨

本稿は、本文テキストを参照しないで読解問題に解答する読解授業の実践を報告する。筆者は、この実践で、言語の表層レベルの理解から内容理解を目指した読みに転換することを目標にした。事後の学習者による自己評価アンケートと学習者が取ったノートの内容の分析から、学習者の読み方が主体的に要点を把握する読み方に変わることを示す。そして、本文テキストを参照して問題に答える通常読解授業の改善を提案する。

This paper reports the reading classes' practices to answer the comprehension questions without access to the texts. This practical study is designed for Japanese language learners to change their reading aim from a surface-level comprehension to a deep comprehension. This study analyzes the post-questionnaires given to the students afterward and the notes that the learners had taken, and it indicates that the learners made a change to grasping gist actively through the practices. This paper proposes the alternative method to improve the conventional reading activities with the answering practices without access to the texts.

【キーワード】 本文テキスト参照不可, 参照可, 内容理解, 表層的な理解

1. 実践の目的と意義

1-1. 問題の所在

読解の授業では、教師の発問や問題に解答させることがしばしば行われる。筆者は、解答時の学習者の行動観察から、学習者は問題を手がかりとして答えの部分本文のテキスト(以下テキストと略す)中に検索しており、解答の成否はこの検索が素早く正確にできる能力によるところが大きいと感じてきた。一般に読解教材の設問は、テキストに明示的に書かれている内容を問うていて、テキストの一部を切り取って字句通りに答えればすむものが多い(二通 2005: 136-140)。このような場合とりわけ、学習者は設問中の語句とテキストの一致を手がかりにして解答をテキスト中に検索するため、注意は表層の言語レベルに向けられ、意味内容の把握への注意は希薄となると考えられる。

深田(1994)は、読解指導のあり方を検討する上で「言語指向の読み」と「内容指向の読み」の区別の重要性を指摘している。「内容指向の読み」とは、「何らかのコミュニケーション上の目的を持って取り組むような場合」を言う(深田 1994: 15)。そのような読みは、書かれた意味内容を理解するだけでなく、ひいてはそこから目的に沿った情報を引き

出して活用することまでを含むであろう。

筆者は、深田のこの指摘を踏まえ、テキストを参照しつつテキスト中に明示的に書かれている内容を解答するという読解授業では、「内容指向の読み」にはなりにくいということを目指したい。その理由は、テキストを参照しつつ解答することが、言語レベルの表層的な処理を方向付ける可能性があるということである。Kirby and Pedwell (1991) は、要約作成時にテキストが参照できると教示した場合と参照できないと教示した場合で、読みの処理過程と要約がどのように異なるかを調べた。その結果、テキストが参照できる条件は、読み手に表層的な処理を方向付けるという問題点があると述べている。これは母語での読解であるが、第2言語の読みではこれに加えて、単語認知や文構造の解析などの言語処理に多くの認知資源を割かれるため、文間や段落間の関係や要点の把握などに認知資源を向けるのが難しい (Bernhardt 2000; Horiba 1996 など)。常にテキストが参照できる条件で解答することは、このような第2言語学習者の読みの問題点を固定化する可能性がある。

1-2. 実践の目的—内容理解を目指した読みを目指して

筆者は、教室での読解授業を表層的な処理から脱して、文字で書かれた内容の意味理解という読みの本質に即した活動にすることこそ、読む能力を伸ばすための前提だと考える。そのための一つの方法として、解答時にテキストが参照できない条件で読みに取り組む活動を試みた。

この方法では、学習者は、後で問題に答えるために内容をよりよく理解することが必要となる。よりよい理解のためには、説明文ならば (1) 自分でテキストの内容を、言い換えたり具体例を考えたりしながら自ら解釈する (Chi, de Leeuw, Chiu, & LaVancher 1994), (2) 要点と付加的な情報を区別する (Mayer 1984), (3) 要点間を構造的に関連付けて把握する (Kintsch & van Dijk 1978) ことが必要であり、さらに進めば (4) 得られた情報を他の状況で応用できる理解が求められる (Kintsch 1986)。

この活動を継続的に行うことで、学習者が内容をよりよく理解しようとしてこのような読みに取り組むように変化することが期待できる。

1-3. 本稿の内容

解答時にテキストが参照できる時 (以下参照可条件と略す) とできない時 (以下参照不可条件と略す) とでどのように読み過程と解答過程が変わるのかについては、筆者が知る限りでは、第2言語読解では調べた研究がないようである。そこで、参照不可条件の読解に先述のような効果が期待できるのかどうかを予備的に調べることにした。本稿では、次の第2章で、その調査結果を述べる。そして第3章以下で、実際の授業での実践を報告する。

2. 本文を参照できるときとできないときの読み過程と解答過程の比較調査

2-1. 調査の目的と概要

参照可条件と参照不可条件とで、テキストの読み過程と解答過程がどのように異なるのかを、行動観察と発話思考法を用いて調べる。さらに、参照不可条件ではノートをとってもよいこととして、どのような読み方をしているかを調べる補足資料を得る。

2-2. 調査方法

協力者：中国語を母語とする日本語学習者2名 A, B (ともに日本語能力試験2級合格者)

材料：(1) 参照可条件では1992年度日本語能力試験1級の読解文法問題から長文とその問題，(2) 参照不可条件では科学的説明文「センサーライトなぜ光る」(注1)及び筆者が作成した問題(内容は表1を参照)。

調査方法：(1) 読解解答過程：2名の協力者それぞれが，初めに参照可条件で，次に参照不可条件で読解・解答をした。参照不可条件ではノートを取る事が許され，また解答時にノートを参照できた。読解及び解答時に考えていることをできるだけ発話するようにと教示し，その様子をビデオカメラとICレコーダーで録画・録音した。(2) 事後インタビュー：解答後，2条件での読み方の違いについてインタビューを行い，それを録音した。

データ：(1) 発話の録音データの文字化資料，(2) 読解と解答時の行動観察の記録，(3) ノートの記載内容，(4) インタビューの録音データの文字化資料

表1 参照不可条件で使用したテキストと問題の概要

内容 防犯用センサーライトの仕組みの説明文
段落の内容 第1段落—導入・2—概要・3—仕組みの1・4—仕組みの2・5—弱点・6—特殊なタイプ・7—仕組みの補足説明・8—現状や応用 (全8段落)
ポイント 熱による赤外線を感知して電圧が上がり，スイッチが入る(仕組みの1)，及び単なる気温の上昇と区別するためにセンサーが2つあって，一方が感知した場合のみスイッチが入る(仕組みの2)の2点
意味段落 仕組み(第1～5段落)，特殊なタイプ(第6段落)，付加的情報(第7～8段落)の3つの部分からなる。
問題 真偽判断と，記述式応用問題(ビデオカメラつきセンサーライト取扱説明書の設置の注意事項の理由を問う)

2-3. 結果

初めに読み過程と解答過程について，2条件の違いをデータの(1)(2)に基づいて述べ，(3)の資料から補足する。最後に(4)について述べる。

2-3-1. 読み過程

参照可条件では，読解過程と解答過程が明確には分けられなかった。協力者Aは，テキストを読まずにすぐに問題にとりかかった。協力者Bは，全体を一読後，問題にとりかかった。

参照不可条件では，両者とも，ほぼ1段落ごとに通して読んではノートを作成した。表1に示したように，「センサーライト」が光る仕組みは2つの部分から構成され，1つ目は理解が容易であるが，2つ目は難しい。Aは2つ目(第4段落)を読んで「わからない」と述べ，何度も読み返したのち，ノートに記した。また，Aは第1段落の「センサーライト」，第3段落「素子」について「意味，わからない」と言って単語を繰り返したが，そのまま読み進んだ。そして，最後に「センサーライト」の意味を理解して，ノートにその意味を書き加えた。さらに，再度一部を読み返しながら加筆した。Bは特に途中で止まることはなく，読んではノートを取る作業を繰り返し，最後に一読をした。

ノートの内容と記述のし方は，両者とも段落に対応して箇条書きにし，さらに見出しなどを工夫してつけていた。また，テキストを写すのではなく，語句の言い換えや省略をしながらまとめていた(言い換え等の具体例は表4を参照)。

2-3-2. 解答過程

参照可条件では、両者とも、初めに設問の問題指示文を読み、ほとんどの場合選択肢も読んだ。その後設問のテキスト該当箇所を探し、問題指示文と選択肢の文言とテキストの語句を照合しつつ解答部分をテキスト中に検索したり選択肢を順次誤答として除外したりして、解答した。検索の範囲は、設問の該当箇所が含まれる段落が中心で、そこで解答が見つからないと前後の段落に拡大したが、それ以上に検索範囲を広げることはなかった。そのため、前の3段落を受けて大きく話題が転換する箇所の設問には、両者とも正しく答えられなかった。先にテキスト全体を読まずに問題にとりかかったAは、全く読まなかった段落もあった。

参照不可条件では、Aはノートを確認しつつ解答し、Bは一部のみのノートを確認、特に応用問題の記述はノートを全く見ないで解答した。

2-3-3. 事後インタビュー

Aは、参照不可条件の読解について「(このやり方だと,)文章の重要な所を覚えるからいい」「私は、普通のだと文章の重要な所は考えない」「答えるときも、このほうが答えやすい。小さい所はあまり覚えていない。」と述べた。Bは、「(このやり方だと,)自分で答えを考えて書くから、日本語の勉強に役に立つと思うし、おもしろい」と述べた。

2-4. まとめ

以上の結果から、次のように言える。

参照可条件では、読み過程よりも解答過程に重点が置かれる。そして、解答過程では内容を理解した上で解答することよりも解答部分を検索する活動が優先される。

それに対して参照不可条件では、読む過程において読みに専念する。さらにノートを取る際に、段落のまとまりにしたがってメモをとる、言い換えをして自身の理解に基づいたメモをとる、テキストの重要部分が何かを考える、見出しをつけて要点の文章中の役割を明確化するなどの読み方をしていった。また、解答時においては、テキストに明示的に書かれていない応用問題で、自身の理解結果である記憶に基づいて解答していることがわかった。

3. 実践の紹介

3-1. 授業実践の目的とデザイン

この授業実践は、解答時にテキストを参照できない読み活動によって、表層レベルの理解にとどまる読みから、テキストの意味内容の理解を求めた読みに転換することを目指す。そのような読みを継続して経験することを通じて、テキストの表す意味内容を自ら解釈し、テキストの要点及び要点間の関連を整合的にとらえる読み方へと転換することが期待される。

読解の材料は、このような読みが求められる説明文とし、幅広い分野から取り上げることにした。実践にあたっては、次の点に配慮して、より目的が達成できるようにした。

(1) どのような問題を出すかは、どのレベルの読みが求められているかを示すことである。瑣末な内容を問う問題は避けるとともに、テキストから得た知識が他の状況でも応用できるような理解(Kintsch 1986)を目指すために、記述による知識の応用問題も出す。

(2) 理解に達するには能動的に読みに取り組むことが必要で、そのための方法として「書き込み」がある(北尾 1991)。本実践では、「書き込み」の1種であるノートを取るように

奨励し、このノートは解答時に参照できることとする。

3-2. 実践授業の紹介（表2参照）

2006、2007、2008年度の3年間で実施した授業について概要を以下に紹介する。

- 実施したクラスと学習者：首都圏の日本語学校中級半ばから中級後半のクラス。国籍は中国が中心で、東アジア、東南アジア、欧米（注2）。
- 実施時間と回数：週1回1コマ（45分）の一部。
- 読解の材料：新聞記事のほかに新書などを参考にした授業者による書き下ろし（注3）。900字程度。日本語能力試験出題基準の1級語以上及び2級語の一部に読み仮名を付し、中国語、韓国語、英語の語意識を欄外に付した。新聞記事の児童向けのものは、文体のみを大人向けに修正した。
- 読解問題：授業者が作成した。テキストが参照できなくても答えられる中心的な内容を主にして、テキストに明示的な項目、推論が必要な項目、内容を他の状況に応用した項目を入れた。形式は、内容の真偽判断（2択）と記述問題（表3参照）。
- 授業の進め方：1) テキストを配布、黙読。辞書の使用、質問は自由。2) ノート取り用の用紙を配布し、各自ノートを取る。時間の制限はない。3) テキストを回収して、問題を配布。4) 解答後、解答用紙とノートも回収して、授業者が採点して返却。なお、この授業を始めるにあたって、このやり方をなぜ授業で行うかについて説明をし、趣旨に納得を得た上で始めた（注4）。

表2 各年度の授業の概要

年度(学習者数)	2006年度(14名)	2007年度(6名)	2008年度(11名)
回数	7回(7~9月)	7回(同)	14回(4~9月)
読解材料	900字程度の説明文		市販の読解教材の一部(注5)、2006、2007年度使用テキスト
ノートの取り方	「できるだけ図や表を使ってまとめてください」と指示し、学習者が自分でノートを作成。		前半はノートはワークシート式で、初めは制限を強く、次第に制限を緩くした。第9回にノートの取り方の指導を入れた。以降は、学習者が自分でノートを作成した。
日本語能力	中級後半(1,2級合格者を含む)	中級後半(1級合格者を含む)	中級半ば(2級合格者を含む)~

表3 問題の例

問題の種類	本文	問題	正答
テキストに明示的な項目	センサーは赤外線を吸収すると、中の特殊な材料が変化して電圧が発生します。	正誤問題：人感センサーには、赤外線を吸収すると、電圧が上がる仕組みがついている。	○
推論が必要な項目	ネコや犬などの動物や、車のように熱を出すものが近くを通っても、反応してしまう…	正誤問題：人感センサーは、人間ぐらいの大きさのものに反応する。	×
応用問題	センサーの中には、感じる部分が二つあって、どちらかが反応すれば、熱を持った何かが動いていると判断します。同時に反応するときは、気温が上昇しているとみまます。だから、真正面から人が近づくと、同時の反応だから温度が上がったと勘違い	ビデオカメラ付きのセンサーライト…の説明書に、「……カメラの前を人が横切るような場所に設置してください。」と書いてありました。なぜ、「人が横切るような場所」でなければなりません	横切る場所ならば、1つのセンサーだけが反応するから。／横切る所でないと、2つのセンサーが反応して、スイッチが入

	してしまうこともあります。	か。	らないから、など。
--	---------------	----	-----------

4. 結果

4-1. 実践の分析のためのデータと分析の視点及び方法

本実践の目的は、内容理解を求めた読みに転換することである。この目的が達成されたかどうかについて、次のデータから分析する。

(1) 事後アンケート：読み方が変わったか、変わったとすればどのように変わったかについての学習者の自己評価。

(2) 学習者の取ったノート：ノートにメモされた内容と記述のし方から、読み過程において内容理解を目指して読んだかを分析する。

(2) については、サンプルとして2006年度第5回（「センサーライトなぜ光る」）のノート14名分を対象として分析する。ノートの書き方等は回によって大きな差はないこと、この年度は漢字圏と非漢字圏の学習者が混じったクラスであり、また出席状況が安定していたこと（注6）、第5回目で学習者がかなりこの方法に慣れてきたことから、この回を選んだ。分析の指標と方法は次の通りである。2)、3)については具体例を表4に示す。

1) 詳細情報でなく要点を書いているかどうか：「センサーライトなぜ光る」は、質問応答形式でできている。そのため、テキスト中の回答にあたる文を、重要情報文と付加的な情報文に分けた（注7）。全部で36文あり、うち仕組みに関する最も重要な文が9、重要情報文が4文である。これをもとに、ノートに書かれた情報を重要情報と付加的情報に分類した。ただし、ノートという性質上、覚書のように見出し項目のみが書かれている場合もあったが、完全な命題になっていないものも、書かれているものとして数えた。

2) 自分で解釈してまとめているかどうか：ノートに記載された事項が、テキストをそのまま写しているものと、自分の言葉で言い換えたり一部を省略したりしてまとめているものに分類した。

3) 全体を構造化しているか：要点として自覚的に捕らえている指標としては箇条書きにしているかどうか、要点間の関連をとらえようとしている指標としては項目内容の見出しをつけているかどうか、全体構造を把握しようとしている指標としては意味段落のまとまりをつけているかどうか、を各ノートについて調べた（項目内容、意味段落については、表1を参照）。

表4 ノートの記述の例

種類	本文の文章	ノートの記述
言い換え・省略	(人感センサーは) 赤外線に反応しているのです。赤外線は…熱があるものなら、どんなものからでも出ています。人間は体温があるから、やはり赤外線が出ます。	熱がある物なら大丈夫
見出しつけ	…それより、ネコや犬などの動物や、車のように熱を出すものが近くを通っても、反応してしまうところが弱点です。	弱点：犬、猫、車でも反応
構造化	(テキスト全体)	1. センサーライト装置 2. センサーライト原理 3. センサーライトはいいところと弱点

		4. 今の情況
--	--	---------

4-2. 結果

4-2-1. 事後アンケート

3年間を通じて、84%が参照不可の読解授業を「いいと思う」と答え、さらに、2006年度は69%、2007、2008年度は80%、3年通算で75%が参照不可読解によって「読解力が上がると思う」と答えた。

どのような読解力が上がるかについてたずねたところ、「読解力が上がる」と答えた者のうち、「内容を理解しようと思って読むようになる」が79%、「よく注意して読むようになる」が58%、「正確に読むようになる」「細かいところよりも全体を理解しようと思って読むようになる」が40%前後であった（複数回答可、3年通算）。

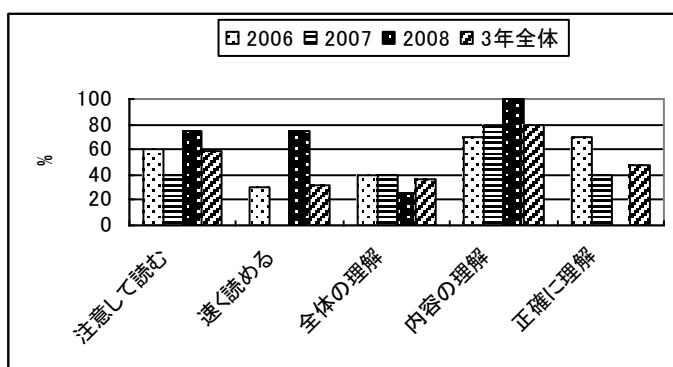


図1 どのような読解力が上がるか

一方、「読解力は上がらない」と答えた学習者は25%おり、「記憶を調べているから読解ではない」と答えた1名を除く全員が、「読んでわからなかった」「自分の日本語力にとっては難しすぎた」と、自力で読むことでつまづいていることを訴えていた。このように答えた学習者の多くは非漢字圏出身で、実際に誤答が多かった。

以上から、参照不可読解を通じて、学習者は内容を理解しようとする姿勢に変わったこと、また「よく注意して読むようになる」など、内容理解に主体的に取り組む姿勢に変化していることがうかがえた。しかし、言語能力の不足から内容理解に至らない学習者も4人に1人の割合で存在し、語意識を付しかつ質問をするのは自由にしても、不十分であったと言える。

4-2-2. ノートの内容と取り方

1) 詳細情報でなく要点を書いているかどうか

14名全体では、重要情報は64%が、付加情報は27%がノートに書かれていた。この結果から、学習者は要点に注目しながらノートを取っていたと言える。しかし、中心的内容をもらさずに書いているかでは、違いが見られた。特に最も重要な情報の一つである、センサーライトの仕組みの2は、14名中5名しか書いていなかった。

2) 自分で解釈してまとめているかどうか

ノートの記述のし方について、すべてが言い換えあるいは省略でまとめているものが

58%，一部はテキストをそのまま写しているものの，多くは言い換えや省略をしていたものが14%，すべてテキストの一部をそのまま写していたものが21%であった。即ち，多くの学習者は内容を自分でまとめたりしながら読んでいたと言える。

3) 全体を構造化しているか

箇条書き，見出し付け，意味段落のまとまりを行っていた者の割合は，それぞれ75%，21%，14%であった。これを見ると，学習者の多くが箇条書きにして，段落ごとの内容を把握していたが，全体の関連や構造をとらえようという姿勢は弱かったようである。

4-3. 考察

本研究の予備調査と授業実践の事後アンケート及びノートから，能力試験タイプの読解問題練習では内容理解の読みよりも「問題を解く」ことが優先され，その際に設問と選択肢の語句とテキストの語句の一致を手がかりにした言語の表層レベルの処理が方向付けられること，一方，参照不可の読解では，内容を理解しなければ後の質問に答えられないために，注意して内容理解に努めようとし，重要な点は何かを考えながら読むことが示された。そして，多くの学習者によってこの授業実践は読解力の向上に結びつくとして，肯定的な評価を得た。

この2つの読み過程と解答過程の違いを表すと，図2のようになると考えられる。よりよい記憶を得るためにはよりよい理解が必要とされ，それが動機付けとなって，学習者は内容理解を求めた読みに取り組むと考えられる。

さらに解答過程では，学習者はテキストではなく自身の記憶（とノート）を検索するため，テキストを素早く検索する能力が介在しない。実際に，問題解答に要する時間は学習者間でほとんど差がなく，ほぼ同じ時間で解答を終えていた。

だが同時に，本実践では，原則として授業者は言語的な解説は行わず，質問があればクラス内で話し合うにとどめた。しかし，これでは理解に到達できない学習者が少なからず存在した。

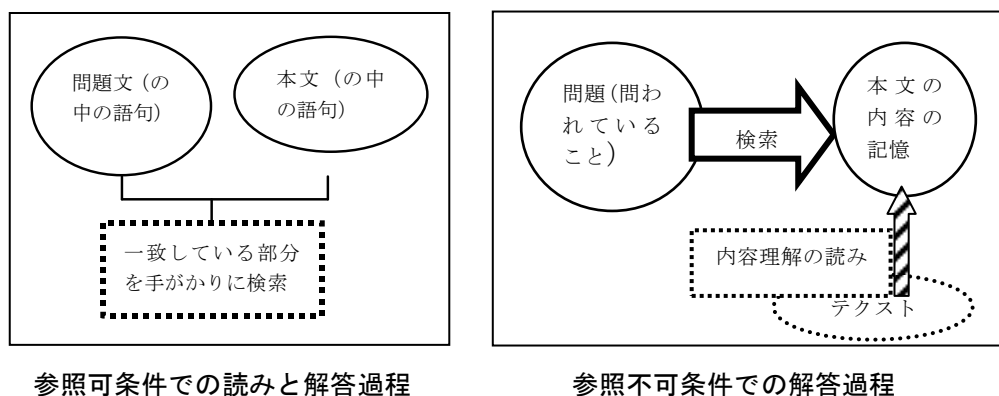


図2 両条件での読みと解答過程のモデル

また，肯定的に評価している学習者であっても，重要情報すべてをノートに書いているわけではなかった。書かなくても分かっていたという可能性もある。だが，「センサーライトなぜ光る」のノートでは，最重要情報である「センサーライト」の仕組みの2を書いて

いた者は5名のみであった。この仕組みの2は、仕組みの1よりも理解が難しい。実際に、この部分に対応した応用問題で、ノートにそれを記載した5名のうち4名が正解、記載していなかった9名のうち1名のみが正解であった。そして、記載していたのに正解できなかった1名は、記述のし方がテキストのコピーであった。

これは1例に過ぎないが、学習者は、理解できない部分はノートしなかったのかもしれない。なぜなら、理解できなければ言い換え等はできないからである。また、たとえノートをしてテキストのコピーをしているのは、理解していないからか、あるいはコピーをすること自体が文の意味理解を阻害しているのかもしれない。

本実践では、言語的な困難から理解に到達できない学習者にどう対応していくかが、一つの課題である。同時に、読解の困難点は言語的な困難だけではない。内容的に理解が難しい部分について、どのようにすれば理解に到達でき、そのためにはどのようなスキルの教育が必要なのか。仮にそのようなスキルが特定できたとして、それは第2言語の読解教育という範囲を超えるのか、それともそれも含めて第2言語読解教育の指導項目なのかは、検討すべき問題であろう。教室内では、言語事項に関する質問は出やすいが、内容理解に関する質問は少ない。授業で仕組みの2についての質問が出なかったことを考え合わせると、自分がわかっていないことに気づくことがまず必要だと思われる。

最後に、要点の構造化のスキルは、少なくともノートの記述を見る限りでは、この授業を繰り返すだけでは獲得されないようであり、そのための教育が必要であろう。

5. まとめ

日本語教育に限らず、母語の国語教育でも、読解の解答時にテキストを参照するのは、自明のこととして受け入れられている。しかし、テキストを参照しない読解テストも実際に行われている(Alderson 2000; Slotte & Lonka 1999)。参照可条件で読む場合は、内容を理解して記憶にとどめる必要がないので、とりわけ第2言語や外国語で読む場合に表層の理解に満足する傾向があると言えるだろう。参照なし読解を読解授業の一部に取り入れることで、読みに積極的に取り組み、内容理解を追求した読みへと転換できることを、本実践は示した。

しかしながら、表層的な読みから内容に注目した読みへと転換させる方法は、例えば、応用問題や推論問題を積極的に出して、これに答えられる読みを求めるといったやり方も考えられる。あるいは、コミュニケーション上の目的を明確に持った読みの活動、例えば、資料を読んで意見文を書いたり、自分の読んだ情報を人にわかりやすく伝える情報提供スピーチに取り組んだりする活動などによって、意味内容に注目した読み方が育つであろう。そうした方法とこの参照不可の読解がそれぞれどのような読解スキルの向上に役立つのかは、今後検討すべき論点であろう。

ただ、それらの活動は準備や活動に要する時間も長く、常にどんな環境でも行えるわけではない。それに対してこの試みは、短時間で恒常的に取り組むことが可能であることが、利点の一つである。

元来、読むことは何らかの目的を持ち、その目的を達成するために書かれた内容を理解しようとする活動である。しかしながら、教室での「読解」は多くの場合、読む材料は教師から与えられ、自分の興味や関心とは関係なく設問に解答するという、その意味では「異

常」な読みである。私たち日本語教師の多くは、「聞く」「話す」ことについては、できるだけ実際の場面に即してコミュニケーションを重視した活動を指向し、最近では「書く」こともそのような方向性を目指してきている。しかし、「読む」ことについては、スキルやストラテジー習得のための教材は少しずつ出てきているものの、旧来の「読解」にとどまっていると思われる。この試みは、このような「読解」に対する一つの問題提起でもある。

注

- (1) 2006年5月22日付朝日新聞の「ののちゃんのDo科学」による。なお、原文は小学生を対象とした話し言葉で質問—応答の形式で書かれているが、参照あり条件のテキストに合わせて叙述形式とし、成人学習者向けに文末表現等に修正を加えた。
- (2) 進学希望の就学生のほか、家族ビザで来日している学習者もいた。
- (3) 新聞記事は、朝日新聞「ののちゃんのDo科学」など。分野は、科学2、心理学2、経済経営関係2、哲学1。
- (4) 授業の目的と趣旨は、「通常自分が読んだ内容に興味を持ったら、それを記憶に基づいて人に伝える。しかし外国語で読むときは、母語で読むときと違って、読んだ後内容を思い返してもなかなか思い出せない。いつもテキストを参照しながら問題に答えていたら、その弱点が克服できない」と話した。3年を通じて学習者からはおおむね賛同を得て始めることができた。
- (5) 日本語教育研究所（編著）（2006）『読解を始めるあなたへ（初級から中級への橋渡しシリーズ（4））』（凡人社）と、愛知国際学院（2006）『新傾向 日本留学試験対応 読解トレーニング』
- (6) 実施時期が夏休みをはさんでいるため、年度によっては家族ビザ等で来日している学習者が夏休み時期に欠席することがあった。
- (7) 情報の単位としては、命題やアイデア・ユニットなどがあるが、本材料は「赤外線を吸収すると、電圧が発生する」のような因果関係の文が多かったため、因と果に分ける命題等よりも文を単位にしたほうがよいと判断した。

参考文献

- (1) 北尾倫彦（1991）「読解の過程と指導」『学習指導の心理学』有斐閣、58-65
- (2) 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
- (3) 深田淳（1994）「専門日本語読解教育の方法—読解支援システムの設計と開発—」『日本語教育』82号、13-22
- (4) Alderson, J. C. (2000) *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (5) Bernhardt, E. B. (2000) Second-language reading as a case study or reading scholarship in the 20th century. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research III*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 791-812
- (6) Chi, M. T. H., de Leeuw, N., Chiu, M., and LaVanher, C. (1994) Eliciting self-explanations improves understanding. *Cognitive Science* 18, 439-477

- (7) Horiba, Y. (1996) Comprehension processes in L2 reading : Language competence, textual coherence, and inferences. *Studies in Second Language Acquisition* 18, 433-473
- (8) Kintsch, W. (1986) Learning from text. *Cognition and Instruction* 3, 87-108
- (9) Kintsch, W. and van Dijk, T. A. (1978) Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review* 85, 363-394
- (10) Kirby, J. R. and Pedwell, D. (1991) Students' approaches to summarization. *Educational Psychology* 11, 297-307
- (11) Mayer, R. E. (1984) Aids to text comprehension. *Educational Psychology* 19, 30-42
- (12) Slotte, V. and Lonka, K. (1999) Review and process effects of spontaneous note-taking on text comprehension. *Contemporary Educational Psychology* 24, 1-20