

第二言語(日本語)の読みにおける メタ認知に関する一考察

佐藤 礼子
(2002年9月30日受理)

The Study of Metacognition in Reading Japanese as a Second Language

Reiko Sato

This paper overviews selected theoretical and research literature on metacognition in order to suggest improvements to the way learners are taught to read. I describe two aspects of metacognition, knowledge of cognition (metacognitive awareness) and regulation of cognition (planning, monitoring, evaluating), and how they are related to their reading comprehension.

The results of metacognition research suggest that learners who are more aware of the way they read have a higher level of reading proficiency, and that explicit metacognitive strategy training, promoting awareness about comprehension and reading strategies, is effective in enhancing learners' reading comprehension. Teachers also can help learners identify their own current reading strategies through such verbal-report techniques as discussion, interviewing, questioning.

Key words: metacognition, reading strategies, strategy training, second language

キーワード：メタ認知，読解ストラテジー，ストラテジートレーニング，第二言語

1. はじめに

近年，学習者が自分自身の読みを認識し，読解プロセスをモニターしたりコントロールしたりするといったメタ認知能力に注目が集まっている。1970年代から90年代にかけて盛んに行われた読解ストラテジー研究では，すぐれた読み手が使う読解ストラテジー(What)の解明が主に目的とされていた。しかしながら，読解という認知活動を実行するためには，読解ストラテジーを知っている(What)だけではなく，どうやってストラテジーを使うか(How)やどうしてストラテジーを使うか(Why)を読み手が認識することも欠かせない(Paris *et al.*, 1983)。1980年代後半から始まった，メタ認知能力に着目した第二言語読解研究では，読み手による問題解決プロセス(How)に着目し，読解プロセスや読解に対する読み手の認識の解明を目的としているといえよう。

「メタ認知」とは，学習者自身が自分の読みを認識し，読解活動がうまくゆくようにコントロールする能力のことである。第二言語読解におけるメタ認知能力を扱った研究は，大きく分けると「読解プロセスの探究研究」，「読解に対する認識(metacognitive awareness)と第二言語読解能力との関係を扱った研究」の2種類となる。

また，ストラテジーやメタ認知が読解研究において注目される理由の一つとして，教育や訓練が可能であることが挙げられ(Baker & Brown, 1984; Oxford, *et al.*, 1990)，ストラテジートレーニングや共同学習を取り上げた教育実践研究がある。

本論では，まず，読解ストラテジー研究を概観した上で，読解におけるメタ認知に関する研究として「読解プロセスの探究研究」および「読解に対する認識と第二言語読解能力との関係」に関する研究を記述する。最後に，メタ認知研究の読解指導への示唆について，

記述, 考察する。

2. すぐれた読み手のストラテジー探求研究

第二言語の読解ストラテジーに関する研究は、すぐれた読み手の探求という形で始まった (Hosenfeld, 1976)。読解ストラテジーとは「読み手が文章に対して、効果的に働きかけて意味を引き出すために用いる心的な操作 (Barnett, 1988; 南之園, 1997)」と定義づけられる。読解ストラテジーは研究者によって名称や項目に多少のずれはあるものの大きく次の2つに分類されることが多い。①推論や未知語の推測等のトップダウン・ストラテジー (global, text-level strategies), ②文章からの情報を解読するためのボトムアップ・ストラテジー (local, word-level strategies) である (Hosenfeld, 1977; Block, 1986¹⁾; Barnett, 1988)。読解には双方のストラテジーを効率よく使うことが必要であるとされているが、すぐれた読み手は多様なストラテジーを使うことができる。そして、そのなかでもトップダウン・ストラテジーを使うことが多く、そうでない読み手はボトムアップ・ストラテジーを使うことが多い (Hosenfeld, 1976; Block, 1986等)。日本語学習者を対象とした研究では、自由記述より「漢字だけ読む」など日本語独特のストラテジーが見られているが、読解能力の高い読み手はボトムアップ・ストラテジーを使用する程度が低いことが示され、それまでの英語学習者を対象とした研究と同様の結果が得られている (南之園, 1997)。

しかしながら研究が進むにつれ、ある種のストラテジーが常に効果的であるとは限らないことが指摘されるようになった。また、第一言語読解を対象とした Kletzien(1991) は、簡単な文章においては読解能力の違いによるストラテジー使用の差はなかったが、より難度の高い文章を読む場合に、すぐれた読み手のほうが多様な読解ストラテジーをより多く用いることができると指摘した。Anderson (1991) はスペイン語を母語とする英語学習者にストラテジーの使用を報告させた。その結果、①同一のストラテジーを使っている、読み手によって読解に成功する場合としない場合があること、②読解能力の高い学習者からはより多くの種類のストラテジーが報告されることが分かった。そして、学習者はどのストラテジーを使うかだけでなく、ストラテジーの使い方や複数のストラテジーを統合して使う方法も知るべきだと指摘した。読解指導において、効果的なストラテジー (What) を提示するだけではなく、いつどのように使えばよいか (When

& How) という適用方法やどうしてそれを使うか (Why) を学習者が認識し理解するように指導することが必要であると言われるようになった (Paris *et al.*, 1983; Anderson, 1991; Carrell *et al.*, 1998)。

3. 読解におけるメタ認知に関する研究

学習者が自分自身の読みを認識することに関して、Baker & Brown (1984) は、読解に問題のある児童を対象とした第一言語の読解指導研究において、読み手が読解プロセスを自分で把握しコントロールするメタ認知能力の促進を目的とした実践教育を行い、読み手が読むこと自体や自分が使う読解ストラテジーにより気づくことができれば、よりすぐれた読み手になると指摘した。Casanave (1988) は、これらの研究成果をもとに、すぐれた読み手は自己の読解過程をモニタリングし把握する能力に長けていると指摘し、メタ認知を第二言語の読解指導に応用することを提案した。

3.1. メタ認知

メタ認知とは、読解など自分の認知過程を把握し、認知活動がうまくいくように制御する能力のことであり、ある認知活動を遂行するための知識としての「メタ認知的知識」と、認知活動の間、メタ認知的知識を参照しながら認知活動を監視・制御する「メタ認知的活動」の2つに分類される。さらに、この「メタ認知的活動」にはモニタリング (気づき・感覚・予想・点検・評価) とコントロール (目標設定・計画・修正) という2側面がある (Flavell, 1987; 三宮, 1996)。つまり、問題解決時にどのストラテジーがどのように役立つかという総合的情報となるのが「メタ認知的知識」であり、読解等の認知活動中に発生した問題解決のために、計画をたて、ストラテジーを使い、問題が解決したかを評価するのが「メタ認知的活動」である。このように、読解プロセスにおいてメタ認知的知識とメタ認知的活動とは互に関連しあっている。

読解におけるメタ認知能力とは、読み手が読解ストラテジーそのものを知っており、読解プロセスにおいてどこがうまくできないのかが自覚できて、しかもそれをコントロールするためのストラテジーを行使できること (木村, 2001) といえよう。これを読解プロセスにあてはめて考えてみると、すぐれた読み手は読解中、理解に問題がない状態でも常に理解状況をモニタリングしている。読み手はモニタリングと並行して、予測したり、文章の他の部分や既有知識を参照して理解できたか点検したり、全体として理解できたか点検したりする。モニタリングするうちに問題があること

に気づくと、読み手は何が問題となっているかを検討し、それをどのように解決するか計画、実行し、その結果を評価する。そして、問題が解決すると、また通常のモニタリングに戻るのである (Casanave, 1988)。

3.2. 読解プロセスの探究研究

読解プロセスの探究研究は、学習者が読解時にモニタリングをしたり、問題が発生したときにそれを解決する過程(メタ認知的活動)の解明を目的としている。主に Think-aloud (発話思考)法を用いて行われ、学習者に読解プロセスを報告させることで、それまでに知ることができなかった学習者の読解中の思考を具体的に明らかにしようとした研究である。Think-aloud 法は、学習者が読解やその課題中に自分の考えや行動について述べ、その言語報告(プロトコル)をデータとして、思考過程を分析する方法(谷口, 1991)であり、この方法を用いる利点はオンラインの内省なので、読解後のインタビューと比べても記憶が薄れたり変わることがなく、読解時のまま得られることである。

Block (1992) は、熟達した英語学習者の読解過程を Think-aloud 法によって調査し、読解における問題解決過程を①理解度の評価(問題点を認識したり、問題の根拠を述べたりする段階)、②行動(これからとる行動について述べたり、問題の解決を試みたりする段階)、③行動の確認(仮説を検証したり、修正したりする段階)の3段階に分類し記述した。さらに、読解過程は読解能力によって異なるとして、次の2点、「読解能力が高い読み手はより頻繁に問題点に気づくこと」、「読解能力が低い読み手は、問題点の認知や解決への取り組みに欠け、問題解決過程が不完全であること」を指摘した。中級の日本語学習者を対象とした研究(佐藤, 2001; 館岡, 2001)でも Block と同様の問題解決過程がみられ、読解能力の低い読み手は問題点を認識せず解決しようと試みないこと(佐藤, 2001)が示唆された。また、読解能力の高い読み手は、文章情報と既有知識を関連づけながら情報を統合して文章理解をしようと試みていた(館岡, 2001)。これらの研究で共通して指摘されていることは、学習者自身が読解中に問題点に気付くように自分の読みをモニタリングすることが重要だということと、文章の内容把握に注意を向ける必要があることである。

また、Hall (1996) は、英語を母語とする日本語中級学習者を対象に、読解能力の高い学習者によるペアと、読解能力の低い学習者によるペアを作り、絵のある説明文を読み、英語でディスカッションしながら翻訳するように指示した。その結果、読解能力の高いペアは、絵など文章以外の情報をうまく使い、トピッ

クに気づくことも早かった。また、読解能力に対する自己評価や、課題の達成度の予測に関して、読解能力の高いグループは肯定的な自己評価をしていたが、読解能力の低いグループは否定的な自己評価をしており読解能力に対する自信に欠けることが示された。

ただし、Think-aloud 法のような学習者の内省によった調査方法(インタビュー、質問紙、ダイアリー法等)に関しては、①認知過程が自動化された場合は言語報告を得られないこと、②被調査者の言語表現能力に個人差があることも指摘されている(松本, 1993)。つまり、学習者の発話が実際の読解行動の全てを表すものではないうえに、報告することに慣れているかどうかで発話内容や頻度が左右されてしまう。研究方法の限界点を認識した上で結果を慎重に分析するとともに、複数の研究手法の併用によった、より信頼性の高い研究の積み重ねが必要であろう。

3.3. 読解に対する認識と読解能力

学習者自身による読解に対する認識(metacognitive awareness)と読解能力との関係を扱った研究は、学習者がどのようなメタ認知的知識を持っているか(主に読解ストラテジーに関してどう認識しているか)を、質問紙法もしくはインタビュー法で調査したものが多い。

学習者が自分の読解ストラテジーを認識できているかどうかについては、読解能力の高い学習者はストラテジーを使用していると認識しており、実際に使用しているという報告がある(Barnett, 1988)。

Carrell (1989) はスペイン語を母語とする英語学習者および、英語を母語とするスペイン語学習者を対象に、文章を読んだあと、読解やストラテジーに関する認識(metacognitive awareness)について、評定尺度を用いた質問紙法で調査した。質問紙は①読解能力に関する自信(6項目、例:段落の重要な部分とそうでない部分を区別できる)、②読解がうまくいかなかった時の修正方法(5項目、例:理解できない時、もう一度読みなおした)、③より効果的な読み方(17項目、例:読解中、心の中で単語を読みあげることは効果的である)、④読解での困難点(8項目、例:文法構造が問題になる)、の4領域から構成されている。前述の Barnett (1988) と異なる点は、あるストラテジーを使用しているかどうかではなく、その有効性の評価や自分の読解能力の評価等を導入した点である。調査の結果、読解能力が高い学習者はトップダウン・ストラテジーを、低い学習者はボトムアップ・ストラテジーを効果的だと認識していることが明らかとなった。また Carrell (1989) の質問紙を用いた津田塾

(1992), Hirano(1998)でもほぼ同様の結果が得られている。特に, Hirano(1998)では, 学習歴(高校生, 大学生, 大学院生)によって, 読解に対する自信や, ストラテジーの有効性の評価において有意に差が見られた。このように, 読解能力が低い学習者がボトムアップ・ストラテジーを効果的だと認識したのは, 文章を理解するためにボトムアップ・ストラテジーがまず必要だったためだと考えられる (Carrell, 1989)。なぜなら, 文章や課題の難度が高ければ学習者の第二言語能力が相対的に低下し, 単語の意味を考えるといったより低次の処理に頼る必要性が増す。一方, 易しければボトムアップ処理が自動化されることにより, 文章全体の意味を把握するというより高次の活動に取り組むことができる(ショートサーキット仮説: Cleark, 1980)からである。

また, Carrell (1989) では与えたタスクが多肢選択式の推論問題であったため, 推論問題に答えるためにはトップダウン・ストラテジーが必要である。したがって, トップダウン・ストラテジーを有効だと評価する学習者が高得点となり, 読解能力が高い学習者はトップダウン・ストラテジーを効果的だと認識するという結果に結びついた可能性も考えられる。このように, 第二言語の読解では, 学習者の第二言語の習熟度や文章の難易度, 与えた読解タスクによって, 読解の難易度が変わり, 読解やストラテジーに対する認識も変わりうる。今後, 学習者のレベルや文章や課題の難度等を統制し比較した調査が必要であろう。

さらに, 本岡 (2001) は, Carrell (1989) と同様の質問紙を用いて, 日本語を母語とする英語学習者を対象として第一言語と第二言語の読解における読み手の読みに対する認識を比較した。その結果, 第一言語では読解能力が高い学習者は全体把握を効果的と認識する傾向が見られたものの, 第二言語では読解能力を説明する因子が抽出されず, メタ認知以外の要因が第二言語読解能力の高低を説明する要因であると結論づけた。学習者のレベルおよび課題の難易度と, 調査結果との関連に関してさらなる研究が待たれるが, これまでの調査で扱われてきた項目が妥当かどうか再度検討する必要があるだろう。質問項目の再検討にあたっては, 質問に取り上げられたストラテジーが適切だったかどうか検討する必要があるとともに, 第二言語読解におけるメタ認知的知識をどのように定義するかが問題点となる。Wenden (1998) はメタ認知的知識を学習に関する知識 (信念) であると定義づけ, その構成要素として「人 (学習者) に関する知識」, 「課題に関する知識」, 「ストラテジー (学習過程) に関する知識」の3つを挙げている。例えば, 「人に関する知識」

とは, 自分が課題の遂行のために必要な知識やスキルを持っているかどうか, 自分に学習者としての能力があるかなどであり, 「課題に関する知識」とは, 課題の目的が分かっているかなどである。これまでの読解研究では, 読解ストラテジー研究の流れに沿い, 「ストラテジーに関する知識」を主に研究対象としてきたが, 学習者が自分自身の読解に対してどのように捉えているのか, 読解や課題の目的を理解しているのかなどによって, 読解行動が変化することについても考慮に入れ, 読解におけるメタ認知の働きについて再検討することが求められるだろう。

4. メタ認知研究の読解指導への示唆

第二言語読解におけるメタ認知研究の成果は, すぐれた読み手は自分の読みをより認識しているという点で, そうでない読み手と異なることを明らかにしたことである。また, すぐれた読み手は, 読解中に理解度をモニタリングすることでより頻繁に問題点に気づき, 問題解決に取り組むことも明らかとなった。そこで, 読解指導への示唆として, ①自分がどのように読んでいるかを意識化させ, どう読めばいいかを考えさせる機会を与えること, ②読解中に問題点に気づかせる機会を与えることの2点が挙げられる。これらを読解指導の目的とした教育実践研究に, それぞれ, ストラテジートレーニングと共同学習がある。

4.1. ストラテジートレーニング

どのように読んでいるかを意識化する機会を与えるという目的のために有用な方法としては, インタビュー, 質疑応答, ディスカッション, 質問紙等が挙げられる。例えば, Kern (1989) は英語を母語とするフランス語学習者を対象として, 通常の授業に加えて読解ストラテジー指導に関する明示的な教育を受けたグループと, そうでない統制群とを比較した。ストラテジー指導は, 読解指導の一部として授業に組み込まれ, さまざまな種類の発問や課題を通して行われた。その結果, 読解ストラテジー指導群で, 特に読解能力の低い学習者グループの読解能力が向上したこと, 単語の意味を推測する能力に効果があったことが示されている。日本語読解指導を扱った研究として, 伊藤 (1991) は英語を母語とする日本語学習者を対象に, 通常の読解授業と合わせてストラテジートレーニングを行った。初めに, アンケート, インタビュー, ダイアリー, Think-aloud 法の4種類を用いてストラテジー使用に関するアセスメントを行った。その後, 授業ごとにストラテジーを導入し, 読解練習やどのよう

表1. strategy evaluation matrix の一部

ストラテジー	どのように使うか	いつ使うか	どうして使うのか
ざっと読む (スキミング)	見出しを探す、目立つ言葉を探 す、要約する	文章を読む前	概要を把握したり、注意を向 けるため
ゆっくり読む	読むのをいったん止めて、もう一 度読んだり考えたりする	とても大切な部分だと 思ったとき	さらに、注意を向けるため
もともと持っている知識を使う	もともと何を知っていて、何を 知らないか自問する	読む前やよく知らない 課題をする前	新しい情報を学習したり、記 憶したりするため
統合する	主な考えを関係づけて考える。テ ーマや結論を考えるために使う	複雑な情報を扱ったり、 深い理解が必要なとき	より深く理解するため
図に描く	メインアイデアを確認する。主要 な情報と補足的な情報をまとめる	関連する情報がたくさ んあるとき	メインアイデアを確認した り、情報を分類するため

(Schraw, 1998; 120, 訳は筆者による)

表2. regulatory checklist の例

<計画>	<モニター>	<評価>
1. 課題の種類や性質は何か?	1. 何をしているかが分かっているか?	1. 目的に到達したか?
2. 目的は?	2. 課題の意味は分かっているか?	2. 何が効果があったか?
3. どんな情報やストラテジーが必要か?	3. 目的に向かっているか?	3. 何が役に立たなかったか?
4. どのくらい時間や労力が必要か?	4. 変更する必要はあるか?	4. 次回はどうか?

(Schraw, 1998; 121, 訳は筆者による)

なストラテジーが有効かを考えさせるなどの活動を行った。調査の結果、読解能力の伸びは明らかにはされなかったものの、指導後のアンケート調査から、ストラテジートレーニングに関する学習者の反応はおおむね肯定的であり、学習者自身がストラテジーの指導は効果があったと判断していたことが示された。

Schraw (1998) は、明示的にストラテジーを提示する手段として strategy evaluation matrix (SEM) を作成した。表1に示すように、SEM はストラテジー使用に必要な知識である、どのように、いつ、どうしてストラテジーを使うのかをまとめたものである。SEM を用いて、ストラテジーを授業中に少しずつ紹介したり、必要なときに参照したりすることができる。Schraw は、さらに、学習活動中に学習プロセスを学習者に認識させることを目的としたチェックリスト (regulatory checklist) も作成しており、表2は、ある課題に対する問題解決を促すためのリストの例である。このチェックリストには、自分の学習を計画、モニター、評価する過程で認識すべき点が挙げられている。子どもを対象とした調査ではあるが、このチェックリストを用いてより難度の高い問題を早く解決することに成功したことが報告されている。SEM とチェックリストは第二言語の読解指導のために作成されたものではないが、一部修正を加えることで応用も可能と考えられる。

以上より、通常の授業の一環として教室活動に組み込んでストラテジーを指導すること、並びに、ストラテジーの使い方や効果に関して学習者自身に考えさせるなど明示的に学習者に提示する指導を行うことが、効果的なストラテジートレーニングであるといえよう。さらに、読解研究に用いられた Think-aloud 法などの内観的研究方法を用いて学習者の実態把握を行うことが、より学習者の現状にあったストラテジートレーニングを進める一助となるだろう。

4.2. 共同学習

メタ認知研究より、すぐれた読み手は読解中に理解度をモニタリングすることでより頻繁に問題点に気づき、問題解決に取り組むが、そうでない読み手は問題点を認識せず解決しようと試みないこと (佐藤, 2001) が指摘されている。このような学習者に問題点やストラテジーを気づかせる方法として、共同学習や peer tutoring が挙げられる。共同学習とは、共通の目的に向かって小グループで課題に取り組む方法であり (Thornton, 1999)、これらの方法は、人が発達の中で、人と人との相互作用で得られた体験を自分の中に取り入れる (内化) 過程に注目した Vygotsky の理論に立脚している (佐藤, 1996)。例えば、谷口 (1991) は英語を母語とする日本語学習者を対象として、読解中に文章中の言葉の意味をグループで推測させた。グ

ループでの話し合いを通して読解を進めた結果、未知語が多く理解が困難だった文章を理解することができ、学習者が互いの読み方を意識化するきっかけとなったと指摘した。また、Morimoto (1994) は英語を母語とする日本語学習者を対象として、読解ストラテジーを指導したあと、読解能力の高い学習者と低い学習者をペアにして、説明文を交代で要約させた。その結果、特に読解能力の低い学習者の読解能力が伸び、学習者は楽しくて不安が減ったと述べた。共同学習を体験することで、認知面と情意面とが相互作用し変わってゆくとはいえよう。このような場合、認知面には、問題解決の進め方に関する知識などが、情意面には、自己観、他者観をはじめ、共同作業によって生じる人とのつながり感覚、安心感などが含まれており(仮屋園, 2001)、今後、認知面と情意面の相互影響関係の解明が望まれている。

5. おわりに

これまで、学習者自身が自分の読みを認識し読解活動がうまくゆくようにコントロールする能力、読解指導へ示唆について考察してきたが、第二言語読解には個人差があること、いまだ明らかでない要因が関わっていることを認識した上で指導・研究にあたらねばならないだろう。参考となるのが、認知的要素(語の知識やワーキングメモリー容量等)に加え、学習ストラテジーの選択に影響を及ぼす要因である。これには、学習対象となる言語、学習期間、学習者のメタ認知レベル、年齢、性別、情意的要因(学習態度、学習意欲、言語学習の目的、性格)、学習スタイル、職業的志向、国籍等の個人差に関わる要因、言語教授法、課題の性格等の指導に関する要因が提示されている(Oxford, 1989)。読解や読解学習にもこれらの要因が関与すると考えられるが、これまでの第二言語読解研究では、主に認知面や認知ストラテジー²⁾の解明に注意が向けられてきた。今後、第二言語読解能力の要因として、自己観、動機、不安等の情意的側面の解明が望まれるだろう。

また、第二言語読解において読解プロセスに特に影響を与えるのが、文章や課題の難易度である。今後、客観的な難易度だけではなく、学習者が文章や課題の難易度をどう認識するかが、ストラテジー使用およびトピックへの興味・関心等にどのように影響を及ぼすかを調べるが必要になるだろう。

【注】

- 1) 読解ストラテジーの分類に関して、global strategies, local strategies という区別に加えて、読むときに文章と読み手自身とをどのように関連づけるかにおいて、情報を客観的に判断する読み方をする「外延的モード (extensive mode)」と、細かい点にこだわったり、情緒的、主観的読み方をする「内省的モード (reflexive mode)」という区別もある (Brown, 1986)。
- 2) 学習ストラテジー研究において、ストラテジーは①メタ認知的ストラテジー、②認知的ストラテジーに加え、③社会的・情意的ストラテジー (O'Malley & Chamot, 1990) と分類されている。

【引用文献】

- Anderson, N. J. (1991) "Individual differences in strategy use in second language reading and testing," *The Modern Language Journal*, 75(4), pp.460-472.
- Baker, L., & Brown, A. L. (1984) "Metacognitive skills and reading," In D. P. Pearson (ed.), *Handbook of Reading Research* (pp.353-394), New York: Longman.
- Barnett, N. A. (1988) "Reading through context: How real and perceived strategy use affects L2 comprehension," *The Modern Language Journal*, 72(2), pp.150-162.
- Block, E. (1986) "The comprehension strategies of second language readers," *TESOL Quarterly*, 20(3), pp.463-494.
- Block, E. (1992) "See how they read: Comprehension monitoring of L1 and L2 readers," *TESOL Quarterly*, 26(2), pp.319-343.
- Carrell, P. L. (1989) "Metacognitive awareness and second language reading," *The Modern Language Journal*, 73(2), pp.121-134.
- Carrell, P. L., Gajdusek, L., & Wise, T. (1998) "Metacognition and EFL/ESL reading," *Instructional Science*, 26, pp.97-112.
- Casanave, C. P. (1988) "Comprehension monitoring in ESL reading: A neglected essential," *TESOL Quarterly*, 22(2), pp.283-302.
- Clark, M. A. (1980) "The short circuit hypothesis of ESL reading — or when language competence

- interferes with reading performance," *The Modern Language Journal*, 64(2), pp.203-209.
- Flavell, J. H. (1987) "Speculations about the nature and development of metacognition," In F. Weinert, & R. Kluwe, (eds.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp.21-29), Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hall, M. (1996) "Some aspects of students' behavior when reading in Japanese," 『世界の日本語教育』 第6号 国際交流基金日本語国際センター pp.31-44.
- Hirano, K. (1998) "Japanese students' metacognitive awareness and EFL reading (recall): Comparisons among high school, undergraduate, and graduate students," *JACET Bulletin*, 29, pp.33-50.
- Hosenfeld, C. (1976) "Learning about learning: Discovering our students' strategies," *Foreign Language Annals*, 9(2), pp.159-167.
- Kern, R. G. (1989) "Second language reading strategy instruction: Its effects on comprehension and word inference ability," *The Modern Language Journal*, 73(2), pp.135-149.
- Kletzien, S. B. (1991) "Strategy use by good and poor comprehenders reading expository text of differing levels," *Reading Research Quarterly*, 16(1), pp.67-86.
- Morimoto, T. (1994) "The effects of reading strategy and reciprocal peer tutoring on intermediate Japanese reading comprehension," 『世界の日本語教育』 第4号 国際交流基金日本語国際センター pp.75-44.
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990) *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (1989) "Use of language learning strategies: A synthesis of studies with implications for strategy training," *System*, 17(2), pp.235-247.
- Oxford, R. L., Crookall, D., Cohen, A., Lavine, R., Nyikos, M., & Sutter, W. (1990) "Strategy training for language learners: Six situational case studies and a training model," *Foreign Language Annals*, 23(3), pp.197-216.
- Paris, S. G., Lipson, M. Y., & Wixson, K. K. (1983) "Becoming a strategic reader," *Contemporary Educational Psychology*, 8, pp.293-316.
- Schraw, G. (1998) "Promoting general metacognitive awareness," *Instructional Science*, 26, pp.113-125.
- Thornton, P. (1999) "Reading together," In D. Kluge, S. McGuire, D. Johnson, & R. Johnson, (eds.), *JALT Applied Linguistics: Cooperative Learning* (pp.95-105), Tokyo: Japan Associations for Language Teaching.
- Wenden, A. L. (1998) "Metacognitive knowledge and language learning," *Applied Linguistics*, 19(4), pp.515-537.
- 伊藤博子 (1991) 「読解能力の養成 学習ストラテジーを利用した指導例」『世界の日本語教育』 第1号 国際交流基金日本語国際センター pp.145-160.
- 仮屋園昭彦 (2001) 「共同的問題解決」森敏昭 編著・21世紀の認知心理学を創る会著 『おもしろ思考のラボラトリー』 北大路書房 pp.35-55.
- 木村裕三 (2001) 「外国語の読みにおけるメタ認知と読解力」門田修平・野呂忠司 編著 『英語リーディングの認知メカニズム』 くろしお出版 pp.256-269.
- 佐藤公治 (1996) 『認知心理学からみた読みの世界: 対話と共同的学习をめざして』 北大路書房.
- 佐藤礼子 (2001) 「日本語文章読解における問いの役割—英語を第1言語とする日本語学習者を対象として—」『教育学研究紀要』 第47巻 第2部 中国四国教育学会 pp.358-362.
- 三宮真智子 (1996) 「思考におけるメタ認知と注意」市川伸一 編『認知心理学 4 思考』 東京大学出版会 pp.157-180.
- 館岡洋子 (2001) 「読解過程における自問自答と問題解決方略」『日本語教育』 111号 日本語教育学会 pp.66-75.
- 谷口すみ子 (1991) 「思考過程を出し合う読解授業: 学習者ストラテジーの観察」『日本語教育』 75号 日本語教育学会 pp.37-55.
- 津田塾大学言語文化研究所読解研究グループ編 (1992) 『学習者中心の英語読解指導』 大修館書店.
- 松本和子 (1993) 「第2言語学習に関する内観的研究 (II) —その現状と今後の展望—」『日本教科教育学会誌』 第16巻 第3号 日本教科教育学会 pp.9-15.
- 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』 第7号 国際交流基金日本語国際センター pp.145-160.
- 本岡直子 (2001) 「読解の説明要因としてのメタ認知能力—日本語読解と英語読解を比較して—」『日本教科教育学会誌』 第23巻 第2号 日本教科教育学会 pp.75-84.

(主任指導教官 縫部義憲)