

# 日本語の説明文理解における 質問作成の効果に関する一考察

—モニタリングの働きに注目して—

佐藤 礼子  
(2004年9月30日受理)

The Effects of Self-Questioning on Comprehension of an Expository Text by  
Learners of Japanese as a Second Language  
— Focused on the Functioning of Comprehension Monitoring —

Reiko Satoh

This study aims to investigate the effects of answering given questions and self-question generation on the understanding of main ideas of an expository text. 58 Chinese learners who had studied Japanese for about 1 and a half years in Japanese-language schools in Japan were assigned to one of 3 groups: question answering (QA), question-generation (QG), and read-reread control group. Each group was given the same piece of text to read. The QA group had to answer given questions and the QG group generated their own questions and answers about the main ideas of the text whilst they read. Each group was then given a free recall task and then was given back the text and was asked to circle the main ideas.

The results showed that there was no difference in the amount of recall between the 3 groups in the free recall task. However, only the QG group recalled more main ideas than details. The QA and Control groups recalled a similar percentage of main ideas, and that in the later task both the QG group and Control group selected sentences that referred to main ideas. However, the QA group selected sentences that related to the previously given questions, irrespective of main ideas or details. The findings showed that self-questioning had positively affected the ability to recall main ideas. However, it didn't affect the ability to select main ideas. The results supported previous research that found that the question answering groups' mental process focuses the learner's attention point around the answers to the given questions. These findings implied that self-question generation aids the understanding and memory of the main ideas of an expository text.

Key words : L2 reading comprehension, self-questioning, main ideas, comprehension monitoring  
キーワード : 日本語の文章読解, 質問作成, 重要部分, モニタリング

---

本論文は、課程博士候補論文を構成する論文の一部として以下の審査委員により審査を受けた。

審査委員：縫部義憲（主任指導教員）、三浦省五（外国語教育研究センター）、多和田眞一郎、横溝紳一郎

## 1. はじめに

説明文をまとまった内容として理解するには、一つひとつの語や文の理解と並行して、情報を統合して要点を把握する、能動的な働きが必要である。このよう

な読みの過程を調整するために、読みの目的に応じて理解状況をモニターしたり、どう読むかを調節したりする「理解のモニタリング」が重要な役割を果たしている (Casanave, 1988)。

しかし、第二言語の読みにおいては、分からない言葉につまづくなど言語的な処理に過度に注意が向けられたり、第二言語での読解経験の不足等により、モニタリングが適切に機能しないことが指摘されている (Block, 1992; 佐藤, 2001)。その結果、局所的な理解にとどまってしまう、文章の主題の把握がうまくできないことがある。このような読みを支援するにはどのような指導をすればよいのだろうか。

モニタリングを促進させる活動として、第一言語の読みの研究では、Palincsar & Brown (1984) が要約や質問作成などの複合的な教授効果を検証している。この中の、学習者自身が文章に書かれた内容を問う質問を作る「質問作成」の理解への効果に関しては、秋田 (1988) の中学生を対象とした研究で、要点の理解に効果があることが示されている。また、高校生に対する英語の読みにおいて、読みへのレディネスを高める活動としての質問作成の効果も示唆されている (Ushiro, 1994)。しかし、これまでに日本語の読みに関しては、質問作成がどのように理解を促進するかについては明らかでない。一方、発問など教師の与える質問 (以下、質問解答とする) の効果については、第二言語の読みにおいて理解への一定の効果が認められている (金城・池田, 1996; Ikeno, 1996等)。

これら質問作成と質問解答は、どのように理解を促進するのだろうか。質問作成については、秋田 (1988) は、質問を作るという目的のもとに文章を理解し、質問対象となる部分を探し出したり、質問や答えを抽出するという心的処理を行うと指摘している。一方の質問解答については、発話思考法によって、読み手が気づいていない理解不十分なところに気づかせ、理解できたかどうかを再考させると指摘されている (佐藤, 2001; 館岡, 2001)。質問作成や質問解答は、理解できたかどうかをモニターする働きや、読みの過程を適切に調整させる働きを促し、熟達した読み手のモニタリング活動を疑似体験させると考えられる。

しかし、同じ質問を用いる活動であっても、読みの過程における働きは、かなり異なる部分がある。すなわち、「質問に答える／質問を作る」という2種類のタスクでは、「質問によって要点に注意を向け(させられる)か」、「質問を作るという目的のもとに文中から要点を探し出す」かの部分において、モニタリングの働きが異なると考えられるのである。

そこで、本研究では、「質問」のモニタリングへの効果を検討することを目的として、「質問解答」と「質問作成」活動を実施し、1) 理解度の側面と2) 学習者の文章の認知の側面から、比較検討する。なお、質問には多くの種類が想定されるが、2種類の課題の条件をできるだけ統制するため、文章に書かれた要点部分の内容を問う質問に限定して調査を行う。

まず、1) 理解度への効果であるが、説明文の読みの最終的な目的は、意味理解を通して文章から新しい知識を得ることであり、文章から学習すること (Kintsch, 1994) と考えられる。ただし、その前段階である文章理解については、文章の局所的な理解であるミクロ構造を形成し、それらの情報を利用して文章全体の要旨であるマクロ構造を形成することが、文章の理解目標として設定できる。本調査では、第二言語の読みを対象とすることを考慮し、理解への効果としてマクロ構造がどの程度形成されたかを検証する。

次に、2) 学習者の文章の認知への影響である。「質問」が読みに及ぼす効果を検討し、読みの支援策を考えるためには、理解や記憶への効果だけでなく、学習者の認知にどのように影響があるのかについて検討する必要があるが、そのような先行研究は少ない。読み手の認知を分析した研究として、第一言語の読みにおいて、具体化文挿入の効果と文章に対する読み手の認知との関係を調べた谷口 (1999) の研究がある。谷口では、文章のアイデアユニット<sup>1)</sup> (Idea Unit) ごとに、重要度、イメージ度、関心度を5段階で評定させた。その結果、読み手が重要と思った項目の再生が重要とは思わなかった項目の再生より多く、イメージ度や関心度についてもほぼ同様の結果が得られた。

本研究では、要点部分への取り組み方の違いに着目して検討するために、重要度を上げて検討することとする。ただし、アイデアユニットごとに重要度を評定させる課題の実施は、学習者になじみがなく負担が大きいと見え、文章のどの部分を重要と考えたかを自由に選ばせる課題を新たに設けることとした。重要な部分を選ぶためには、文章を読んで理解したうえで、どこが重要であるか判断しなければならない。その判断材料となるのは、どの程度マクロ構造が形成されたかであると想定し、タスクによってその様相は異なると考えた。

なお、どのような日本語レベルの学習者を被調査者にするかによって、「質問」の効果が異なることが予測される。第一言語の読みの研究において、質問作成の効果が見られないと結論付けた研究は、読みが熟達した高校生や大学生などを対象としている (Wong, 1985)。つまり、読みが十分に熟達した者にとって

は、質問作成で促されるであろうモニタリングがすでに熟達しているため、質問作成をさせなくても同様の効果がみられたと考えられる。そこで、本調査では、成人の日本語学習者の中でも、ある程度の長さや構造をもった日本語の文章を学習する段階にある学習者を対象とする必要がある。日本語能力試験（読解）の級別基準を見ると、1級では700字～1000字程度、2級では600字～900字程度の文章が出題の目安となっている。そこで、文章の長さを一つの基準として考え、日本語能力試験1・2級を目指すカリキュラムのもとで学習する日本語学校の学習者を対象とすることとした。

以上をふまえ、本研究では次の2点を明らかにすることを目的とする。

- 1) 質問作成は、要点の理解や記憶を促す。
- 2) 質問作成では、重要な部分を適切に選ぶことができる。

## 2. 調査

### 2.1. 目的

説明文を読む時に、質問に答える「質問解答群」、質問とその答えを作る「質問作成群」、質問なしで決められた時間読む「無質問群」の3群を設け、上記仮説を検討する。

### 2.3. 被調査者

調査は、日本国内の日本語学校（3校）において、日本語能力試験1・2級を目指して学習しているレベルの学習者（65人）を対象とし、2003年の11月～12月にかけて行った。漢字知識量が結果に与える影響を考慮し、中国出身の学習者のみを対象とした。

調査時に無作為に「質問解答群」・「質問作成群」・「無質問群」の3群に振り分けたが、記入の不備があった学習者や調査で使用した材料文を読んだことがあった学習者を対象から外した結果、「質問解答群」16人、「質問作成群」21人、「無質問群」21人の計58人となった。なお、来日前も含めた学習歴は1年未満が4人、1年以上2年未満が36人、2年以上3年未満が9人、3年以上が9人である。

各群の読解力が同等であるかを確かめるために、材料文を読む前に文章構造や語彙レベルが同等の文章<sup>2)</sup>を用いて、文章理解に関する正誤判断問題および自由再生を実施した。その結果、各群の得点に有意な差は見られなかったため、読解力はほぼ同等であるとみなした。

### 2.3. 材料文の選定と分析

被調査者の読解力に見合った材料文を選ぶために、中級から上級用の日本語教科書から、日本語能力試験出題基準（テキストに関する数量的基準、1級）に該当する文章を選定した<sup>3)</sup>。ただし、未知語による理解度低下をできるだけ避けるために、1級基準を超える語彙は1級基準内の語に改めるか語彙リストをつけることとした。

材料文は、自由再生および重要部分の選定課題の採点基準を作成するために、アイデアユニットに分割した（51箇所）。続いて、各アイデアユニットの重要度を得るために、日本語教師経験者12名に、各アイデアユニットが「文章を理解するのにどのくらい重要か」を5段階で評定してもらい、評定結果についてクラスター分析（平方ユークリッド距離を用いたワード法による）を行った。その結果、アイデアユニットは重要度に応じて3群に分類され、重要度の高い順か

表1. 材料文の概要

(IU 番号)	内容（「最重要 IU」には___を、「重要 IU」には...を引いた）
1段落	(1-2) <u>パニックの定義</u> (3) <u>疑問提示</u> （いったいどんな条件のもとでパニックは起こるのだろう）
2段落	(4-13) <u>パニックが起こる3条件「第一に、～.第二に、～.第三の～。」</u>
3段落	(14-22) 具体例1（脱出口がないので潜水艦や飛行機の機内ではパニックは起こらない） （飛行機でパニックが起こるとすれば、着陸後だ） (23-26) 具体例2（宇宙船では、救命ロケットの数が足りない場合、パニックが起こる）
4段落	(27-30) <u>パニックを起こす人的原因</u>
5段落	(31-38) 具体例3（アメリカで火災が起こった。パニックが起きたため大勢の人が亡くなった）
6段落	(39-44) （パニックを恐れた従業員は、客に「ボヤが発生した」と伝えた） (45-46) （客は火事の重大性を認識してよかった）
7段落	(47-51) <u>パニックは回避可能である</u>

ら、最重要IU (24箇所)、重要IU (7箇所)、詳述IU (20箇所) と命名した。最重要IUは文章の主題もしくは要点の部分、重要IUと詳述IUは具体例の部分であった。材料文の概要と重要部分を表1に示す。

最重要IUの内容は、次のとおりである。

「パニックは自己防衛のための集団的な過剰行動だが、その結果は自己破壊をもたらす(パニックの定義)。パニックが発生する条件は、第一に、危険が迫って怖くなり、第二に、脱出口があると信じ込み、第三に、脱出口が限られて強い不安が起こる、である(パニックが起こる3条件)。また、パニックを恐れて、危険情報を伝えないことや危機回避の対策を行わないこともパニックを起こす原因になる(パニックを起こす人的原因)。安全管理者がきちんとリスク・コミュニケーションを行えば、多くのパニックは回避できる(回避可能)。」

#### 2.4. 手続き

調査は小グループで行い、説明や教示<sup>4)</sup>には日本語に中国語訳が付された。読解時に、質問解答群は文章内容を整理する自由記述形式<sup>5)</sup>(4問)の質問に日本語で答えるよう指示された。質問作成群は重要部分に関する質問とその答えを日本語で作るよう指示された。質問解答群と質問作成群は個人のペースで読解とそれぞれのタスクを行い、無質問群は8分間材料文を読んだ。

読解およびタスクの終了後、調査紙を回収して、アンケート(材料文を読んだことがあるか、ストラテジーなど)、母語<sup>6)</sup>での自由再生を個人のペースで行った。続いて、重要部分の選定課題として、再度材料文を提示し、文章を理解するうえで重要と思う部分を自由に丸で囲ませた。

### 3. 分析の結果

#### 3.1. 再生プロトコルの採点と分析

自由再生は文章の理解度を測定するために行った。再生プロトコルは学習者の母語で書かれていたため、母語話者に日本語への翻訳を依頼し、日本語に翻訳してから採点を行った。採点は調査者を含む2名が独立して行い、材料文のどのアイデアユニットと一致しているかを評定した。プロトコルは、アイデアユニットの中心的な意味内容と一致していれば正答とした。採点における二者間の一致率は93.9%で、不一致箇所は協議により解決した。

再生数は表2に示した。総再生数について分散分析を行ったところ、質問解答群・質問作成群・無質問群

に有意な差はなく( $F_{(2,55)}=0.98, n.s.$ )、各群の再生にみられる理解や記憶の総量は同程度であることが示された。

表2. 各条件の重要度別の再生数の平均

	質問 解答群	質問 作成群	無質問 群
総再生数 (51箇所)	15.3 (8.2)	12.1 (9.7)	11.7 (8.4)
最重要IU (24箇所)	6.9 (4.9)	6.3 (4.4)	4.8 (4.1)
重要IU (7箇所)	1.9 (1.9)	1.5 (2.0)	1.5 (1.5)
詳述IU (20箇所)	6.4 (3.4)	4.3 (4.5)	5.5 (4.3)

注:( )内の数値は標準偏差

#### 3.2. タスクとマクロ構造の形成

本節では、質問解答および質問作成の効果を、マクロ構造の形成との関係において検討する。マクロ構造は文章の要旨であり本質的要点であると捉えられる。文章の部分的な理解(ミクロ構造)に対して、省略や一般化などが行われ、文章の要旨としてのマクロ構造が形成される。「質問解答」や「質問作成」は、マクロ構造の形成を促し、その結果、具体例よりも要点部分の記憶を促進するのだろうか。

タスク間で再生に占める要点部分の割合が異なるかどうかを検討するため、学習者ごとに総再生数に占める最重要IUの割合(要点再生率)を算出し、角変換の後、一元配置の分散分析を行った。その結果、条件の主効果がみられたので( $F_{(2,55)}=5.47, p<.01$ )、ライアン法による下位検定を行った。その結果、質問作成群>無質問群、質問作成群>質問解答群の間に有意な差がみられ、質問解答群と無質問群との間には有意な差はなかった。言い換えると、「質問作成群」の再生では要点再生率が高く、要約に近い形の再生プロトコルとなっており、マクロ構造の形成が促進されたことが示唆された。一方、質問解答群と無質問群との間には差が見られず、マクロ構造の形成に対する効果は認められなかった。

「質問解答」も「質問作成」も、文章の要点部分への注意を促すタスクであるが、質問作成においてマクロ構造の形成が促された。両者の違いは、質問解答が与えられた質問によって要点部分へ注意を向けたのに対して、質問作成は自分で重要な部分を探して質問を生成する心的プロセスをとったために生じたと考えられる。

### 3.3. タスクと読み手の認知

本節では、質問解答・質問作成が読み手の文章の認知に及ぼす影響を検討する。そのために、学習者が文章のどの部分を重要と考えたかを明らかにし、検討する。まず、学習者が選定した重要部分が材料文のどのアイデアユニットであるかを評定し、アイデアユニットごとに何人の学習者が選んだかを数えた。

次に、「より多くの学習者に重要部分と判定されたアイデアユニットグループ」と「そうでないアイデアユニットグループ」に分類するために、クラスター分析（平方ユークリッド距離を用いたウォード法による）を、各条件に対して行った。グループ分けは、クラスター分析から得られたデンドログラム（図1参照）と分散分析の結果を検討し、最もグループの特徴を記述できるカッピングポイントを模索して定めることとした。

具体的には、デンドログラムの構造と内容的特徴から結合距離5をカッピングポイントと定め、各グループがどの程度うまく分けられたかを分散分析もしくは $t$ 検定により検討した<sup>7)</sup>。その結果、質問解答群と質問作成群では、グループ間の平均値に差が見られたが、無質問群で一部有意な差が認められなかった。そこで無質問群のカッピングポイントを、新たに結合距離7付近に定め、再検討したところグループ間の平均値に有意な差が認められた。以上の手続きにより、質問解答群ではアイデアユニットのグループが4つ（A1～D1）、質問作成群（A2・B2）と無質問群（A3・B3）ではグループが2つ得られ、平均値が高い順にA～Dの記号を振った。表3に、グループごとのアイデアユニット数、重要部分の選定数の平均、特徴を示す。

質問作成群と無質問群では、「重要部分と判定され

たアイデアユニット群（[A2] [A3]）」と、「そうでないアイデアユニット群（[B2][B3]）」とに大きく2つに分かれ、同じような傾向を示した。[A2] [A3]のアイデアユニットの内容を見ると、両者はともに最重要IU（要点部分）によって構成され、[B2]・[B3]は重要IU・詳述IU（具体例）で構成されていた。このことから、質問作成群と無質問群は、日本語母語話者の判定と同様に文章の要点部分を重要な部分と判定し、平均値（表3参照）からもその区別は明確であることが分かる。

一方、質問解答群では、4つのグループ[A1～D1]に分けられ、[A1][B1]は最重要IUから構成され、[C1][D1]は最重要IU・重要IU・詳述IUが混在していた（表3参照）。各グループのアイデアユニットの内容を検討すると、[A1][B1][C1]は読解時にタスクとして与えられた質問に答えるために必要な内容を含む部分であった。このことから、質問解答群の学習者は、質問に答えるために必要な部分を「文章理解に重要な部分である」と捉えたと考えられる。

また、質問作成群と無質問群とは比較的同じように分類されたが、さらに詳しく見てみると、一つのアイデアユニットのみ分類が異なっていた。それは「疑問提示（いったいどんな条件のもとでパニックは発生するのだろうか。）」である。このアイデアユニットは材料文の第一段落にあり、材料文が何について書いてあるかを示すキーセンテンスの一つである。質問作成群では、「より多くの学習者に選定されたアイデアユニットグループ[A2]」に属しているが、質問解答群と無質問群では「最も選ばれなかったグループ [D1][B3]」に属している。質問作成群では「疑問提示」を重要と考えたが、質問解答群と無質問群では重要と考えなかったことが示唆された。このことから、質問作成群

表3. 各グループごとの平均と特徴

アイデアユニットグループ (アイデアユニット数)	平均 (標準偏差)	グループの特徴
<b>【質問解答群】</b>		
A1 (n=8)	0.82 (0.25)	最重要IUのみ(「パニックの3条件【質問1と2に關係】)で構成される
B1 (n=7)	0.54 (0.31)	最重要IUのみ(「回避可能【質問4に關係】、接続詞(第一に))で構成される
C1 (n=10)	0.31 (0.24)	最重要IU(「パニックの定義」, 「パニックの人的要因【質問3に關係】)および、重要IUと詳述IU(潜水艦でパニックが起こらないのは脱出口がないから【質問2に關係])で構成される
D1 (n=26)	0.08 (0.10)	重要IUと詳述IUの一部, 「疑問提示(最重要IU)」で構成される
<b>【質問作成群】</b>		
A2 (n=22)	0.69 (0.23)	最重要IUのみで構成される
B2 (n=29)	0.06 (0.09)	重要IUと詳述IUのみで構成される
<b>【無質問群】</b>		
A3 (n=21)	0.63 (0.22)	「疑問提示(最重要IU)」を除く, 最重要IUで構成される
B3 (n=30)	0.03 (0.09)	重要IUと詳述IU, 「疑問提示(最重要IU)」で構成される

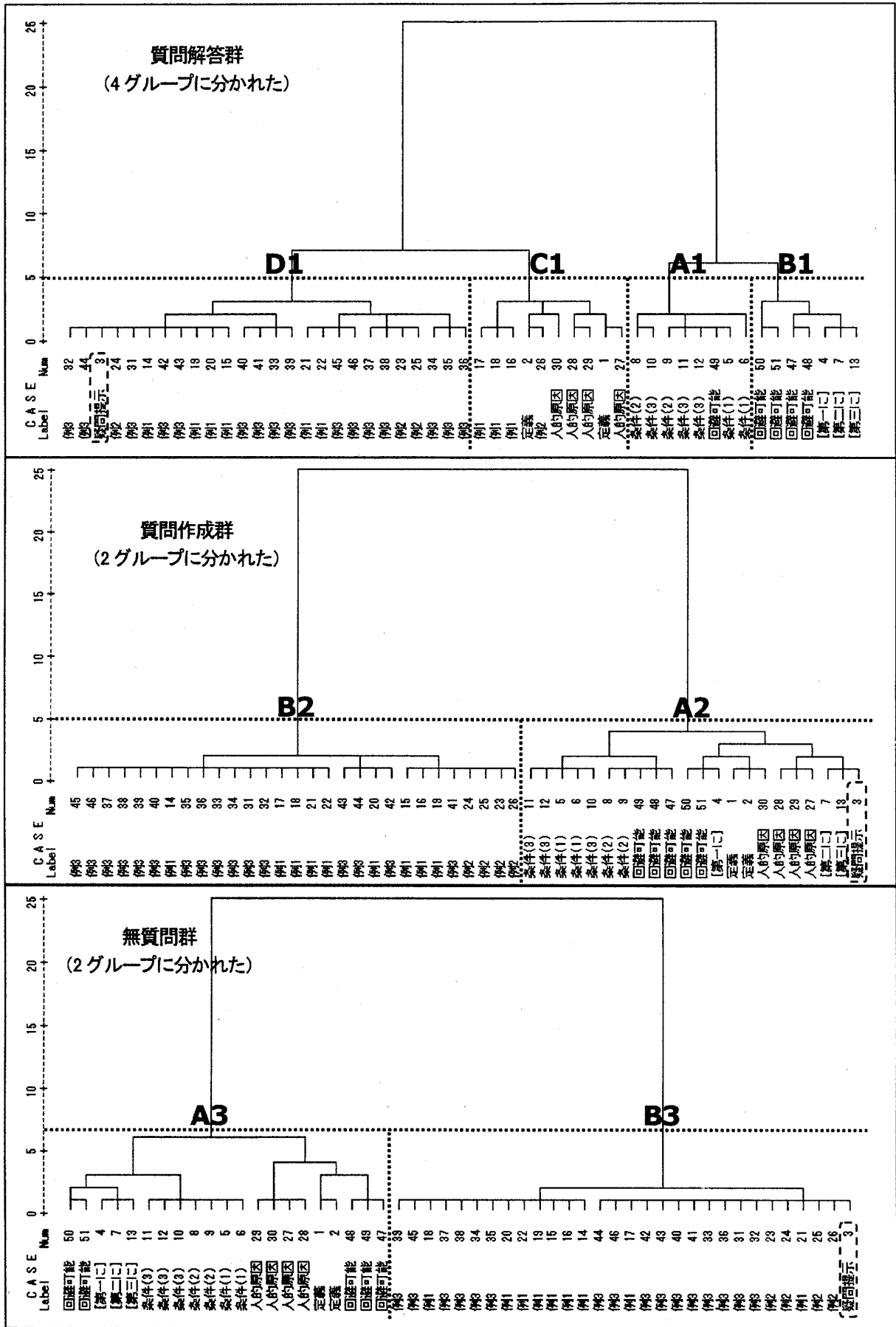


図1. テンドログラム (図中のラベルはIUの内容を示す)

の読みの過程に質問を生成するプロセスが実際に存在することが推察される。また、「疑問提示」は日本語教師経験者による重要度判定では、最重要IUに判定されていることから、熟達した読み手でも、疑問を持ちつつ読んでいることが推測される。

#### 4. まとめと考察

本研究では、質問解答と質問作成の違いが、文章理解や文章の認知に与える影響を検討した。これらの結果を3点にまとめ、以下順に考察を行う。

##### 1) 再生数に差はみられなかったが、再生に含まれる最重要IU (要点) の割合は質問作成群でもっとも高かった。

再生数において、質問解答や質問再生の効果はみられなかった。しかし、文章の重要度という観点を取り入れて分析を行った結果、再生に含まれる要点の割合が質問作成群で高かった。質問作成は要点を中心とした理解を促すことが示唆され、仮説1は支持された。この結果は、秋田(1988)等の結果とほぼ同様であった。

質問作成群で要点の再生率が高かったのは、質問を作るという目的のもとに文章を理解する過程、要点部分を探す過程、そして質問や答えを抽出する過程が、マクロ構造の構成を促したと想定される。これらの過程によって、理解した情報の取捨選択が行われ、詳述部分よりも要点部分の記憶がよく保持されたと考えられる。ただし、質問やその答えを記述するために他の群より作業量が多かったため、詳述部分の記憶があまり保持されなかったという可能性も考えられる。

一方、質問解答群では、文章中の重要な内容を整理する質問を与えたにも拘わらず、要点も具体例も同程度再生された。質問解答では、与えられた質問によって要点に注意を向けさせられたため、自ら「質問となる要点部分を探したり、質問・答えとして抽出したりする過程」は必要なかった。そのために理解した情報の取捨選択は行われなかった可能性が考えられる。

##### 2) 質問作成群のみならず、無質問群でも要点部分と具体例とを明確に区別して捉えることができた。

重要部分の選定課題の結果、統制群であるはずの無質問群の学習者でも、文章の要点部分と具体例を明確に区別して要点を選ぶことができていた。この結果から、仮説2「質問作成では、重要な部分を適切に選ぶことができる」自体の検証ができなかった。ただし、要点再生率とあわせて考えると、質問作成群では重要

部分を選択でき要点再生率も高かったが、無質問群では重要部分を選択できたが要点再生率は低く、要点再生率と重要部分の選定課題との結果は一致しなかった(表4参照)。

表4. 調査結果のまとめ

	再生数	要点再生率	重要部分の選択
質問解答群	同じ	低い	要点部と詳述部が混在 (与えられた質問の部分)
質問作成群	同じ	高い	要点のみ (「疑問提示」を重要と判断)
無質問群	同じ	低い	要点のみ

この原因として、次の3点が挙げられる。第1に、学習者の読解力や日本語レベルの問題である。学習者に文章構造に関する背景知識が存在したため、要点部分と具体例とを区別できた可能性が考えられる。第2に、材料文の問題である。文章構造が単純であったため、文章を深く理解できなかった学習者でも、どこが要点かどうかを判断できた可能性が考えられる。第3に、仮説設定の問題である。質問作成はマクロ構造の形成を促すので重要部分を適切に選ぶことができる、と考えた。しかし、要点再生率が低い無質問群でも、重要な部分を選ぶことはできた。つまり、文章の重要部分を選べることと要点の理解や記憶とが単純な平行関係になかったと考えられる。

##### 3) 質問解答群は、質問に答えるために必要な部分を重要であると考えた。

質問解答群の学習者は、質問に答えるために必要な部分を「文章理解に重要な部分である」と捉えたと考えられる。この結果は、質問解答群の心的過程に、与えられた質問によって要点に注意を向けるという過程が存在することを裏付ける結果である。先行研究の佐藤(2001)や館岡(2001)の読解過程のオンライン分析において、質問は読み手の注意を任意の箇所に向けて、理解できたかどうかを再考させると指摘されている。本調査においても、読み手の注意が質問に関連する部分に向けられ、読解後においてもその影響が残って、質問に関連する箇所を重要な部分と認識することが示唆された。

#### 5. おわりに

本研究では、モニタリングを促すタスクとして質問

解答と質問作成を取り上げ、理解への効果がどのような心的な過程によるものなのか、その一端を解明することを目的として検討を行った。その結果、再生量全体への効果は認められなかったが、質問作成は要点の理解や保持を促進することが明らかになった。また、読み手が文章のどの部分を重要だと考えているかを、クラスター分析により分析した結果、タスクによって読み手の文章の認知が変容することが示唆された。

本研究の結果をもとに日本語の読解指導への示唆を考察する。教師は読解指導の一部として、様々な種類の質問を用いて学習者の理解度を確認し、理解を深めようとしていると考えられる。このような教師の質問は学習者が自分の力で適切に読めるようになるまでの橋渡しと位置づけることができる。第二言語の読解過程研究から、優れた読み手は自問自答を適切に行っているといわれているが(Block, 1992; 館岡, 2001), 本調査の結果から質問を作成させる活動は、優れた読み手の読みの過程を代行させることにつながり、文章の要点部分の把握につながることを示された。このことから、質問を自ら作成させる課題を経験させることが、学習者が自分で文章が読めるようになるための手助けとなることが示唆された。ただし、本研究で認められた質問作成の効果は、文章の要旨であるマクロ構造の構成に関するものであり、多様な読みの側面を考えた場合、その他の支援方法と複合的に活用することが望まれる。

また、指導法に関しては、第一言語の読みを対象としたものであるが、質問作成を用いた読解指導に関する研究も報告されている。これら報告には、どのような質問を作成したらよいか、質問作成に関する知識を与えるもの(Andre & Anderson, 1978-79等)、ペアの一方が質問を作ってもう一方がその質問に答えるという一連の体験を通して読解技能を高めようとするもの(Palincsar & Brown, 1984)がある。今後、日本語の読みにおいても、このような指導の効果に関する研究が必要であろう。

最後に、今後の課題として、3点挙げる。第1に、今後タスクの成果(質問解答の答え・作成した質問)と理解とを比較研究する必要がある。第2に、本調査では質問の答えが正しいかどうか、作った質問が適切かどうか等のフィードバックは一切与えなかった。今後、読みの指導法に対してどのように研究成果を活かすかを考えるうえで、フィードバックについても研究の余地があるだろう。最後に、構造が異なる文章での検証や、上級レベルの学習者との比較が課題として考えられる。

## 【注】

- 1) 1つ以上の文節と述部を基本として構成される単位である。
- 2) 数量的分析の結果(文章の総文字数、日本語能力試験出題基準の1級までの語彙リストからの逸脱率、平均文長、漢字合有率)が材料文と同程度であること、さらに日本語教師経験者12名による判定(①語彙・表現の難度、②文法・構文の難度、③理解しやすさ、④興味・おもしろさ)によっても差がみられないことを確認した。なお、文章構造が文章の理解や記憶に影響する(菊池, 1997)と指摘されていることから、文章構造が同様であることも確認した。
- 3) 材料文の出典は、柿倉侑子・鈴木理子・三上京子・山形美保子共著(2000)「パニック」『日本語上級読解: 30の素材から見えてくる日本人の「いま」』アルク pp.72-73. (一部修正を行った)である。材料文の数量的分析の結果は、総文字数(1082字)、日本語能力試験1級語彙リストからの逸脱率(10.2%)、平均文長(45.6字)、漢字合有率(32.0%)であった。
- 4) 各条件で読解前に与えられた指示  
質問解答群「次の文章を、できるだけ理解するように読んでください。紙に線をひいたり、メモを書いてもかまいません。読み終わったら、後の問題に答えてください。」  
質問作成群「次の文章を、できるだけ理解するように読んでください。紙に線をひいたり、メモを書いてもかまいません。『他の人が文章を理解できたかどうか』を調べる問題を4つ作ってください。問題は文章の中から大切な部分を選んで作ってください。また、答えも書いてください。」  
無質問群「次の文章を、できるだけ理解するように読んでください。紙に線をひいたり、メモを書いてもかまいません。(8分間)」
- 5) 質問解答群で用いた質問(4問)
  1. パニックはどんな時に起こりますか。
  2. 潜水艦や飛行機が海面下や空中で事故にあったとき、パニックが起こらないのはどうしてですか。
  3. アメリカのサパークラブで火災が起こったとき、どうして客はパニックになりましたか。
  4. パニックを防ぐには、どうしたらいいですか。
- 6) 第二言語である日本語で自由再生をさせた場合、日本語力の不足等から再生量や内容が少なくなる(Lee, 1983; 渡辺, 1997)可能性があるため、被調査者の母語で記述させた。



7) 本研究における有意水準はすべて $p < .05$ である。

## 【引用文献】

- 秋田喜代美 (1988) 「質問作りが説明文の理解に及ぼす効果」『教育心理学研究』第36巻 第4号 日本教育心理学会 pp.307-315.
- 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号 日本語教育学会 pp.25-36.
- 金城尚美・池田伸子 (1996) 「物語文理解における挿入質問の効果に関する実験的研究—ハイパーメディア教材開発のための基礎研究—」『世界の日本語教育』6 国際交流基金日本語国際センター pp.1-12.
- 国際交流基金・(財)日本国際教育協会 (2002) 『日本語能力試験出題基準 (改訂版)』凡人社.
- 佐藤礼子 (2001) 「日本語の文章読解過程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.
- 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.
- 谷口篤 (1999) 『文章の理解と記憶を促進する具体化情報』風間書房.
- 渡辺由美 (1997) 「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号 日本語教育学会 pp.25-36.
- Andre, M. E. D. A., & Anderson, T. H. (1978-79) "The development and evaluation of a self-question study technique," *Reading Research Quarterly*, 14, pp.605-623.
- Block, E. (1992) "See how they read: Comprehension monitoring of L1 and L2 readers," *TESOL Quarterly*, 26 (2), pp.319-343.
- Casanave, C.P. (1988) "Comprehension monitoring in ESL reading: A neglected essential," *TESOL Quarterly*, 22 (2), pp.283-302.
- Ikeno, O. (1996) "The effects of text-structure-guiding questions on comprehension of texts with varying linguistic difficulties," *JACET Bulletin*, 27, pp.51-68.
- Kintsch, W. (1994) "Text Comprehension, Memory, and Learning," *American Psychologist*, 49(4), pp.294-303.
- Lee, J.F. (1986) "On the use of the recall task to measure L2 reading comprehension," *Studies in Second Language Acquisition*, 8, pp.201-212.
- Palincsar, A.S., & Brown, A.L. (1984) "Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities," *Cognition and Instruction*, 1, pp.117-175.
- Ushiro, U. (1994) "Prerequisite readiness for interactive reading," 『英語教育』第3号, pp.6-12.
- Wong, B.Y.L. (1985) "Self-questioning instructional research: A review," *Review of Educational Research*, 55 (2), pp.227-268.

## 【謝辞】

調査に協力して下さった学習者のみなさんと日本語学校の先生方に心よりお礼を申し上げます。

(主任指導教員 縫部義憲)