

# 説明文読解指導効果に関する検討

— 回想インタビューによる分析 —

吉留文男

(2012年10月2日受理)

The Effect of Instruction on the Reading of Expository Texts:  
An Analysis of Retrospective Interviews

Fumio Yoshidome

**Abstract:** The present study aims to empirically and longitudinally investigate the effects of reading instructions on 14 Japanese EFL college students with respect to cohesion and coherence instruction. The students were given three reading comprehension tasks -writing protocol, the making of a story map and retrospective interview. Attempts were made to examine writing data and retrospective protocol data from the perspectives of cohesion understanding, cohesion noticing, coherence understanding and coherence noticing. The results indicate the following: (1) Cohesion understanding by and large was observed both among the experimental group and among the upper of the control group from retrospective data; (2) From cohesion noticing, the experimental group made use of meta-linguistic connective terms to explain the way they read the text, whereas the control group did not use cohesion noticing; (3) Coherence understanding was only observed in the two of the experimental groups. It seemed difficult for low level readers to read a text with knowledge of discourse structure; (4) From coherence noticing, there was a big difference between the two groups. The experimental group used connectives in the text to make it clear to construct meaning relations. The control group did not. These findings suggest that successive instructions enabled good readers to make use of information on conceptualizing textual features, and they also enabled low level readers to learn to cope with discourse texts.

Key words: reading, retrospective interview, cohesion, coherence, conceptual map

キーワード：読解，回想インタビュー，結束性，一貫性，概念マップ

## 1. はじめに

英語学習の読解指導を通して感じることは、一文は理解しているが、二文以上を含む文章の中で文と文の意味関係やパラグラフ単位の内容理解を不得意とする

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

審査委員：中尾佳行（主任指導教員）、深澤清治、松浦伸和、山元隆春、森 敏昭

学習者が多いということである（卯城，2009）。読解力は様々な要素から成り立っており、単純に読解力に影響を与える要因を定義することは難しい。読解について結束性や一貫性の重要性を言及している研究者は多い（Carrell, 1985; McCarthy, 1991）。テキストの読解を向上させるために、読み手は一貫性を構築する必要があると主張し、文章を理解するということは単語や文が他とどのような関連性があるかを認識することである（Widdowson, 1978; Celce-Murcia & Olshtain, 2000）。この理論を踏まえて、吉留（2009, 2010）は、

読み手に結束性 (cohesion) や一貫性 (coherence) を意識させる読解指導を行い、説明文の内容理解に関する EFL (English as a Foreign Language) 学習者の読解テスト結果から実験群下位に指導効果があることを確認した。本研究では、読解過程を理解するという目標に向かって進行する一種の問題解決の過程として捉え、読み手の処理ストラテジーを探る有効な手段とし位置づけられる読み手の認識について (Block, 1992)、実験群と統制群に読解認識の質的な違いがあるかを考察する。

## 2. これまでの研究

説明文の読解指導では、談話理解に焦点を当てた指導として、二つの実験を行った。

実験のうちのまず一つは、結束性の観点から接続語を指導し、文と文の間を理解させる指導であった。文の構成要素であるテキストの「つながり」に着目し、EFL 学習者のテキストの内容理解に影響を与えると考えられる「接続語 (connectives)」を用いた指導の効果を検証した。調査対象者である高等専門学校2年生59名を「実験群」と「統制群」に分けて教育的介入を行った (吉留, 2009, 2010)。指導に際しては、文と文の命題関係を理解させるために、4種類の接続語を用いたタスクを学習者に与え、接続語の機能について指導を行った。事前・事後読解テストを実施し、その結果を実験群と統制群で比較検討した。結果として、全体としては大きな指導効果は見られなかった。しかし接続語を用いたテスト、接続語を用いていない結びつきの項目のテストにおいて、実験群下位において事前・事後テスト結果に効果の有意差が認められた。

もう一つの実験は、一貫性の観点からパラグラフの意味を関係づける概念マップを方略として用いた読解指導が EFL 学習者のグローバルな内容理解に影響を及ぼすかを調査した (吉留, 2011a, 2011b)。具体的な指導として接続語とパラグラフの構造理解を促すために、概念マップを用いた読解指導を行った (Grabe, 2009)。実験では、説明文の内容構造に注目し、テキストの概念をマップ化したタスクを作成した。授業の中で実験群に対して8回グローバル構造を意識させるタスク活動を与え、指導終了後に3種類のテキストを用いた直後読解テストを行い、その結果を検討した。統制群に対しては、概念マップの指導を行わず、丁寧な訳読の指導を実施した。直後読解テストでは内容理解を確認するためにグローバルな観点からの設問を準備した。結果は実験群の事前事後読解テスト、直後読解テストの実験群と統制群間に有意差が表れ、実験群

下位に指導効果の変容を確認することができた。

これまで結束性に焦点を当てた指導 (実験 I) と談話構造の一貫性に焦点を当てた指導 (実験 II) の結果から、指導の効果を量的な観点から検証することができた。しかし、それぞれの実験における実験群と統制群の読解に対する質的な違い、読み手の認識の違い、は検証されないままであった。例えば、調査協力者の読解における習熟度別の内容理解に関する認識の違いの分析や実験群と統制群で指導が学習されているかは明らかになっていない。したがって、指導の有効性が実験群に明らかになれば、説明文の読解指導法の一つとして結束性と一貫性に焦点を当てた指導方法を提供できるだろう。

## 3. 目的

本研究目的は、調査協力者に筆記再生、概念マップ、回想インタビューを実施し、筆記再生データや回想プロトコルデータの分析を通して、読み手の内容理解度、読解方略の指導に対しての認識の違い (理解と気づき) と効果を検証することである。(この概念については、4.7. データ分析と評価で規定している。)

## 4. 方法

### 4.1. 調査協力者

調査協力者は高等専門学校5年生 (大学2年相当)、実験群の学生 (7名) と統制群の学生 (7名) とした。二つの対象群は実験 II で実施した読解テストの結果を基準に検定した結果、これらの差は有意ではなかった。これらの群を等質なグループとして、実験群と統制群の2つに分けた。

### 4.2. 材料

本調査で用いるテキストは日米の食文化背景と問題を話題にした説明文で (付録1)、対比構造を内在する145語の10文からなる。説明文テキストのリーダビリティは10.5 (Flesch-Kincaid Grade) である。

### 4.3. データ収集

本調査において、読解過程を分析するために、実験群、統制群に3つのタスクを用意し、分析を進めた。初めに、読解タスクとして、対比構造を持った説明文を与え、次の2点を指示した。(1) 英文を理解する過程で、英語について注目し、疑問を抱いた時にその単語、英文に下線を引くこと。(2) 制限時間は8分であること。次に、説明文についての内容を図示する

概念マップのタスクを与えた、読解テキストの内容をわかり易く紹介することの指示を与えた。最後に、読解タスクで用いた説明文を提示しながら、説明文をどのように読み進めていたかを探るための回想インタビューを行った。具体的な事項は 4.4. 以下で述べる。

#### 4.4. 筆記再生セッション

筆記再生では、説明文を 8 分間読ませた後にその内容についてできるだけ多くのことを記述してもらった。

協力者には筆記再生タスクがあることは事前に説明されなかった。これは調査協力者に調査に対する準備行動を起こさせないためである。まず、調査用紙を配布し、調査についての質問がないかを聞いた。開始の合図をし、計時を開始し、8 分になったところで終了を知らせた。テキストの読解終了後に、調査用紙を回収した。次に、筆記再生の課題（付録 2）を与え、日本語ですべてを再生し終えた時点で用紙を回収した。

#### 4.5. 概念マップセッション

筆記再生セッションの終了後に、読解テキストの内容を A4 用紙にわかり易く説明するように調査協力者に指示した。概念マップの作成には時間制限を設けず、キーワード、図を用いて表現することを付け加えた。調査協力者がタスクの終了を告げた時点で用紙を回収した。

#### 4.6. 回想インタビューセッション

回想インタビューでは、調査協力者に読解テキストを提示し、質問に回答してもらう半構造的インタビュー形式を取った。インタビューの記録にはビデオ、録音機器を用いた。インタビュアーがインタビューとの会話に集中でき、語った内容だけでなく、声の調子や話し方、相互のやりとり等の記録を取るためである。録画や録音の許可に関しては、インタビューの調査協力者に確認と承諾をとった。次に、説明文の読解過程を解明するために調査協力者にインタビューで録音した発話をすべて書き起こした。調査協力者へのインタビューでは、説明文の読解タスクを提示し、調査協力者がテキストに引いた下線部の語句や文についての説明を求めた。また、読解過程で考えたこと、感じたことなど、意識に上ったことを口頭で報告させた。さらに、説明文の特徴・構造について質問を投げかけ、英文テキストに対する読解過程についてのコメントを調査協力者に求めた（付録 3）。

インタビューの質問を作成する際には、次の (1) から (8) で示した項目に基づいて実施した（やまだ、

2007）。

- (1) インタビューに先立ち、これは試験ではないこと、読解をどのように考えているかの調査であること、リラックスしてやることを述べ、全体的に内容を理解していたかを質問する。
- (2) 下線部を引いた理由を尋ねる。どうして下線を引いたのか。
- (3) 語彙の場合、下線を引いた語句の意味をどのように理解したかを聞く。
- (4) まとめるために特に注目した点、読むときに気をつけた点について質問し、気づきを観察する。
- (5) 気づきを確認し、仮定的な質問をする。
- (6) 内容の流れ、展開について、どんなことに注目したか質問する。
- (7) その後、文章の特徴を把握しているか、構造をどのように捉えているかを聞く。
- (8) 最後に、これまでの学習についての質問をする。

インタビューの実施環境については以下の点に留意した。① 場所については、静かで第三者の出入りのないところを選び、リラックスした環境の中でインタビューが可能な部屋（コモンスペース）を使用した。② 時間については、質問時間は協力者の体調などを考慮し、負担にならないように 1 回のインタビューを 10 分程度とした。③ インタビューの回数や人数については、言語データの詳細な分析をおこない、ある特定の属性の人間に関して何らかの共通パターンや特徴を描き出す場合は、5 名から 10 名に数回のインタビューを実施することが目安となるが（やまだ、2007）、今回は実験群と統制群のそれぞれ 7 名とした。

#### 4.7. 分析と評価

分析では、筆記再生、概念マップ作成、回想インタビューにおいて記録したプロトコルデータ資料を採用した。最初に、筆記再生データをアイデアユニット (IU) に分類し、筆記再生として回収されたデータは IU ごとに一覧表を作成した。読解テキストの IU は、読解テキストを通常の音読に基づくポーズユニットに分割されたもので構成された。今回の実験では、IU の総数は 38 IU となった。IU の作成に関しては、英語母語話者（英国人 ALT）に読解テキストの音読を依頼し、IU ごとにポーズを置いた。ポーズの置かれた箇所にスラッシュをつけ、それぞれのまとまりを IU として採用した（Apple & Lantolf, 1994）。IU 評価については、調査協力者の筆記再生データがそれぞれの IU と一致しているかどうかを検討し、調査協力者

の筆記再生データがそれぞれのIUと一致している場合に点数を与えた。評価の観点は、「語彙や文法を正しく理解している」、「情報を正しく理解している」、「適切な言い換えをしている」とした。表1の評価項目に基づき、適切な場合は3点、許容できる場合は2点、不十分な場合は1点と点数化を行なった。なお、それぞれのデータ分析にはデータ解釈の妥当性を保つために教職歴4年以上の3名が評価した。

表1 評価項目

項目	内容	評価
✓	適切な場合	3
✓	許容できる場合	2
✓	不十分な場合	1

次に、筆記再生データに出現した目標項目（連結詞）を抽出し、連結詞数一覧表を作成した。項目の連結詞数は5個となり、それぞれを1点として評価した。また、筆記再生データによる一貫性については、表2の一貫性の観点から、項目内容に一致したデータを抽出した。評点については、各項目に該当しているかをIUでの評価と同様に点数化した。概念マップのデータに関しても、筆記再生データと同様に扱ったが、内容について図式を用いて作成されていないデータ評価は0点として扱った。最後に、回想プロトコルデータは、「結束性に対する理解」、「結束性に対する気づき」、「一貫性に対する理解」、「一貫性に対する気づき」の四つの観点で分析された。分析の基準は、表3に基づいて分析した。

表2 一貫性の評価観点

項目	内容
主題文	日米の食事の相違
対比1	肉食と魚
対比2	低コレステロールと高カロリー
対比3	ガン発生率の違い
つなぎ文	若者の食変化
結語文	食に関する病気の問題

表3 気づきと理解の分類・基準表

分類基準	内容	発生時
気づき	・特定化（特定のものに焦点を当てる） ・言葉で表現（語彙の比較・語彙の指摘）	・テキスト読解過程の中で目標言語に注意が向いた発話
理解	・問題解決（意図・方略） ・抽象化（メタ言語） ・一般化（認知的比較） ・体系的（全体の構造読み）	・テキスト読解に取り組み以前に読解方略を意図的に用いようとしていると考えられる発話

（森田，2005 にもとづく）

気づきと理解については、Schmidt（1990）の概念にもとづいて分類をした。

気づき（noticing）とは焦点を伴った気づき（focal awareness）とし、認知したさまざまな刺激の中から特定のものに焦点を当て、「個人的な経験」（subjective experience）として言葉を使って表現する（verbal report）ことができるレベルと位置づけた（Schmidt, 1990）。さらに、読解テキストに含まれた結束性（接続語）、一貫性（談話構造）に対して、話者がテキスト読解過程に目標言語に注意が向いたと考えられる発話を気づきと定義した。一方、理解（understanding）とは、通常私たちが何かについてしていることを述べるときの基本的な感覚である。意識の対象について考察でき、意味を理解しようとする。その結果、洞察や理解を経験することができる。理解はこのようなメンタルな活動で、意識の一番高いレベルであると考えられる。このレベルは単なる情報の認知、個人的な経験としての表現を超えて、より高い認知活動を意味する。例えば、問題解決（problem solving）、認知比較（cognitive comparison）、焦点を置いた情報への深い省察（reflection on the target of consciousness）、抽象化（abstraction）、一般化（generalization）などが入る（Schmidt, 1990）。これらの概念に基づいて、基準を作成した。さらに、読解テキストに生起する結束性（接続語）、一貫性（談話構造）に対して、話者がテキスト読解に取り組み以前にすでに読解方略を用いようとしていると考えられる発話を理解（understanding）と定義した。

## 5. 結果と考察

### 5.1. 筆記再生について

表4は基本になるIUに対する実験群7名の総得点と統制群7名の総得点を比較した一覧である。IUの個数は38個で、それぞれ3点満点の評価とした場合の評点は114点となる。これに従って実験群7名と統制群7名の合計を示した。

表4から判断すると、実験群と統制群において連結詞の使用頻度の差、さらに結語文の生起の差が際立っている。特に、ユニット番号3、10、28、33の連結詞の項目で実験群と統制群のIUの生起の違いが表れている。

表4 筆記再生データのアイディアユニット比較

ユニット番号	アイディアユニット(n=1)	実験群(n=7)	統制群(n=7)
1	アメリカ人と日本人の伝統的な食事はあまり類似点がない。	20	18
2	表題	19	18
3	食事は非常に異なっている。	9	3
4	たいいていアメリカ人たちは北方ヨーロッパ系である。	11	3
5	そして肉は	11	2
6	いつもアメリカ人の食事の中心である。	7	2
7	それにひかえ	6	9
8	海に囲まれた島国	15	6
9	日本は	20	18
10	伝統的に肉より海産食品を好んできた。	18	13
11	この基本的な違いのために、	11	0
12	日本人の食事は	15	15
13	低コレステロールや低脂肪で、高タンパク質や高ビタミンである。	19	14
14	一方	14	15
15	アメリカ人の食事は	6	6
16	カリорийや脂肪が非常に高い。	18	13
17	この基本的な違いは	15	11
18	健康の意味合いもある。	11	6
19	アメリカ人は	4	6
20	日本人のよりも	6	9
21	肉による疾患	6	5
22	ある種の癌にかかる傾向がある。	3	2
23	最近	7	5
24	多くの日本人、	3	5
25	特に若い世代は	15	9
26	アメリカのファストフードを好むようになってきた。	17	12
27	この結果として、	18	17
28	将来	6	3
29	多くの日本人は	9	3
30	今よりも食べ物に関係する病気に	12	3
31	かかるだろう	15	5
32	と科学者は述べている。	12	4
33		11	0
34		11	0
35		11	0
36		11	0
37		11	0
38		11	0
総数	114	319	188

次に、表5は筆記再生データに生じた連結詞の数を示している。表5の数字「0」は「使用なし」、「1」は「使用あり」を示す。それぞれ実験群上位下位の正答率は51%、統制群上位下位の正答率は28%とを示し、実験群の連結詞総数は統制群の1.8倍である。その中でも特に実験群下位での連結詞使用数に差が見られる。実験群下位に効果が表れる傾向は実験II（結束性の指導）でも確認されている（吉留，2009）。明示的な結束性の指導介入が、読解タスクの筆記再生データに反映したことが推察される。

表5 筆記再生データに表現された連結詞数一覧

	実験群							計
	上位(n=4)			下位(n=3)				
Connective/subjects	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	
Actually	1	1	0	0	0	1	0	3
In contrast	1	1	1	0	0	1	1	5
On the other hand	0	0	0	1	1	0	0	2
Lately	1	1	1	0	1	1	0	5
As a result of	1	0	0	1	0	1	0	3
計/正答率	4(80%)	3(60%)	2(40%)	2(40%)	2(40%)	4(80%)	1(20%)	18(51%)
	統制群							計
	上位(n=4)			下位(n=3)				
Connective/subjects	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	
Actually	1	0	0	0	0	0	0	1
In contrast	1	0	1	0	0	0	1	3
On the other hand	0	1	1	0	0	0	0	2
Lately	0	1	1	0	1	1	0	4
As a result of	0	1	0	0	0	0	0	1
計/正答率	2(40%)	3(60%)	3(60%)	0(0%)	1(20%)	1(20%)	1(20%)	10(28%)

表6 筆記再生データによる一貫性の評価一覧

項目/実験群(n=7)	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	計
主題文	3	3	3	3	3	3	2	20
対比1	3	3	3	1	3	3	1	17
対比2	3	3	3	3	3	2	2	19
対比3	3	3	0	0	0	3	0	9
つなぎの文	3	3	3	3	3	2	0	17
結語文	3	3	0	3	2	2	0	13
計	18(100%)	18(100%)	12(60%)	13(72%)	14(77%)	15(83%)	5(27%)	95(73%)
項目/統制群(n=7)	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	計
主題文	3	3	3	3	2	2	0	16
対比1	3	2	3	3	2	2	3	18
対比2	3	2	0	3	0	2	0	10
対比3	3	0	2	0	0	0	0	5
つなぎの文	3	3	2	2	3	3	2	18
結語文	2	3	2	2	0	0	0	9
計	17(84%)	12(60%)	12(60%)	13(72%)	7(35%)	9(50%)	5(27%)	76(60%)

最後に、表6は一貫性の評価観点に基づき筆記再生データを数値化したものである。表5の結束性の項目の場合と同様に、一貫性の項目評価においても、実験群下位 E5, E6は72%と77%、統制群下位 C5, C6は50%と、正答率に差が見られた。分析対象者数が少ないために一般化するのは難しいが、実験群下位の効果傾向を確認することができる。

5.2. 概念マップについて

表6は概念マップの評価を示す。実験群と統制群の評価は大きく異なった。特徴として、統制群のC3, C4, C6, C7の評価は0点、実験群ではE7のみが評価0点であった。原因として読解内容をマップ化する経験に差が生じた可能性が考えられる。その意味ではタスクの改善する余地がある。しかし、概念マップの指導を受けた実験群は、統制群の結果と対照的であったことは別な解釈も可能である。読解内容を再確認するための表現手段として概念マップ活用の可能性を示唆している。

表7 概念マップの評価一覧

項目/実験群(n=7)	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	計
主題文	3	3	3	2	3	2	0	16
対比1	3	3	3	1	3	3	0	16
対比2	3	3	3	0	2	0	0	11
対比3	2	2	0	0	0	3	0	7
つなぎの文	1	1	1	1	0	0	0	4
結語文	3	3	2	0	2	2	0	12
計	15(83%)	15(83%)	12(66%)	4(22%)	10(55%)	10(55%)	0(0%)	66(52%)
項目/統制群(n=7)	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	計
主題文	0	0	0	0	3	0	0	3
対比1	3	3	0	0	2	0	0	8
対比2	3	2	0	0	2	0	0	7
対比3	3	0	0	0	0	0	0	3
つなぎの文	2	2	0	0	2	0	0	6
結語文	0	2	0	0	0	0	0	2
計	11(61%)	9(50%)	0(0%)	0(0%)	9(50%)	0(0%)	0(0%)	29(23%)

5.3. 回想プロトコル分析について

回想プロトコルの分析では、実験Iで指導してきた接結束性と実験IIで指導してきた一貫性がどのよう

にEFLの学習者の読みに影響したかを検討する。実際の読解過程に指導内容が結びついているかに焦点を当て、事例を記述していく。なお、結束性についてはHalliday & Hassan (1976)に基づくタイプを使用する。データの資料はプロトコルのデータを抜粋したものである。発話者に関しては、それぞれ調査協力者をE(実験群)、C(統制群)、そしてS(面接者)とT(調査者)で示し、プロトコルデータをE1.12Sと表記している。E1は実験群の協力者番号、12Sは12番目の発話と発話者を示す(発話事例は付録3を参照)。

### 5.3.1. 結束性に対する理解

読解テキストに含まれた接続語に対して、テキスト読解に取り組む以前にすでに読解方略を意図的に用いようとしていると考えられる発話を「理解」と捉える。分析は結束性に読み手がどのように対応しているか事例を記述する。既に3.8で述べた操作的定義の基準に照らし分類を行った。

E1はこのテキストで段落がなかったので接続語を利用して読んだと述べ、さらに「そこをよく見るようにして、そこあったら全然違うし、逆のことを言っていたのだなーと思ったら。一個の意味が分かったら、もう一個はまた違う、逆の意味にだと思って、分からない単語があっても」(事例1)と読解の方法を説明している。接続語の意味と機能に対して認識があることを示す。

E2は事例2の中で「特に注目した点、読むときに気をつけた点はないか」という質問に対して、「接続語、主語、動詞」(事例2)などの用語で、E2自身の読解方法についてメタ言語を用いて説明した。実験群E5も読解方略について同様な発言をしている。

E5は「テキスト内容の展開についてどう考えたか」という質問に対して、「接続語に着目し、次の文章を予測して」(事例3)と述べている。発言によれば、接続語の前後の文章がどうなるかを予測していること、そのためにテキスト中に出てくるon the other hand, as a result ofの語句に注目していたことが分かる。このことは接続語の機能を理解し、内容の意味的な関係を把握するときに接続語を活用していたことが窺われる。読解方略として接続語が有効であることを認識していることを示す。

また、統制群のC1、C2もこの項目(結束性に対する理解)に該当する。例えば、C1は「接頭語becauseとか、そういうものをしっかり分かるように、分かったので文が捉えやすかったと思います。」(事例4)と述べている。この点で、C1は内容の流れを考えるとときに接続語に注目し、その使い方を認識していたと判

断できる。

C2は「二つ目とその次の行のbecauseの所に引いて、これが文と文とのつながりで、大事ななって思っただけで引きました。」(事例4)と応え、接続語の機能の重要性を認識して下線を引いたことになる。

結束性に対する理解に関する点から両群を比較すると、内容の展開に対して統制群が注目した点は、全体的に「単語」に注目したと回答するものが多くを占めた。接続語への言及はbecauseを例として取り上げているだけである。一方、実験群がテキストに現れた数個の接続語を指摘しており、接続語使用度に差(表5)が観察された。

回想プロトコルデータに関する限り、統制群上位C1、C2は実験群上位と同様の反応を示した。理由として、熟達度の高い読み手は高次レベルの処理が有効であることを認識しているといわれるように(Lau, 2006)、両群上位もこの傾向を示した可能性がある。

### 5.3.2. 結束性に対する気づき

読解テキストに含まれた接続語に対して、テキスト読解過程の中で方略に注意が向いたと考えられる発話を「気づき」と捉え、読み手が結束性にどのように対応しているか事例を通じて分析する。(表3を参照)

E3は「接続語が文中になかったら」という仮定の質問に対して、「分かりづらいですね、ちょっと。」(事例7)と答えた。分かりづらい理由として、E3は接続語の種類によって、接続語の後半の文章の読みが変わってくると述べている。このことは読解過程の中で、文中の接続語に注目すると同時に読みながら接続語を活用していることを暗示させる。E6は「テキスト内容の展開についてどう考えるか」という質問に対して、「接続語に対して注目すること」(事例7)と述べている。しかしE6は「流れです…うーん…うーん…流れ…えっと…lately, 最近とか…あと…あと…結果として…まあ、接続語に注目します。」(事例8)と質問に対して即答していない。この点で理解があったという評価ではなく、「気づき」という判断をした。

一方、統制群のC5は「接続語にどうして気をつけたのか」という質問に対して、「文章見てたら、結構、そういうの始めが多かったんですよ。始めの決め台詞みたいな。」(事例9)と発言しており、文章を読み進める中で傾向に気づいてきたと捉えた。C5は、読解過程の中で特定の語に焦点を当て読み進めていることが推察できる。

### 5.3.3. 一貫性に対する理解

一貫性とは、テキスト内の要素によってもたらされ

る談話構造の意味的なつながりを指す。したがって、回想プロトコルデータで談話の中の命題関係について、主題、対比関係、内容展開、結論に言及している発言に焦点を当てた。

E1は筆記再生のタスクに対して、「もし読解タスクの後に再生して記述させられることを知らされていたら、どう読んだか」の質問に対して、「テキストを最初、中身、最後に分けて、全体的なイメージを作る方法を取った」(事例10)と応えた。この発言は読解テキストに対して談話構造的な知識をもって読解に取り組むことを示す。すでにE1は読解方略を活用する姿勢を身に付けていることが確認できる。その根拠としてE1は主題文の役割の重要性を「その一文と最後の一文だけをしっかりと頭に入れて」(事例10)と指摘している。「しっかりと」強調して述べている点は自信をもって表れることと読み取れる。

E1が「最初の一文が大体説明を書いてあるじゃないですか。その一文と最後の一文だけをしっかりと頭に入れて、後は中身を、が覚えられなくても、ぼんやりとしたイメージで」(事例10)と談話の構成について認識を持って臨む姿勢が窺われる。E2は「はい。英文っぽい感じというか、結論があって説明があって、で、もう一回また結論がある、最後 as a result みたいな。」(事例11)と全体的な談話構造を捉えていることが読み取れる。統制群において、C2は「読解タスクをどのように解釈したか」の問いに対して、主題文、食生活の対比、結論と読み取っていることが判断できる。C2は「たぶん、最初にアメリカが来て、日本と比較して、で、結果がどうだったという風に思いました。」(事例16)と述べているからだ。しかしながら、一貫性に対する理解は読解方略をすでに内在化していることが前提となるためか、この項目に該当する対象者(表6)は実験群に比べ統制群下位で少ない傾向を示した。

#### 5.3.4. 一貫性に対する気づき

一貫性に対する気づきについて表3(47)にもとづいて事例を示す。一貫性の評価の一つである対比関係について、E3は全体的な流れの中で簡単な単語に注目し語彙の連想関係から対比に注目していることが次のことから判断できる。例えば、E3は seafood と meat, American と Japanese の語彙関係から意味関係を構築している。さらに、E3は「その対比に気付いたのは、どういう言葉で気付いたか」との質問に「うーん、どこだろ? まあ、different とか」(事例11)と関係性のある語彙に言及した。読解中にテキストにある different が刺激となり、関係性を築いていたと推測される。

E5は、読解テキストの下線部の説明を「日本とアメリカ、日本人とアメリカ人の、その、対比したときの違いみたいなのが書いてある場所なんで、そこはたぶん文章を読むときに、その、この文、言いたかったことの重要な一つなんじゃないかなと思って、ちょっとチェックしておきました。」(事例13)と述べ。対比関係を語彙関係に基づき指摘している。さらに、対比関係については、接続語の存在と反意語の観察から対比を認識したと説明した。

E6は「読みながら英文の内容をまとめるために、特に注目した点はどういうことですか。」という質問に対して、「うーん…えー、アメリカ人と、アメリカ人の話と日本人の話の、その、対比?」(事例14)と回想している。対比関係に対して即答はなかった。ためらいながら対比関係を指摘している。筆記再生データによる一貫性の評価は実験群の中では38%の低い割合を示した。この結果はE6が気づきから理解への発達段階にあることを示していると考えられる。

E7は、話の展開に関する質問に対して文章中の気になる言葉として、「American, Japanese, because」の語を取り挙げた。その理由として「その、diet が、まあ、異なっている理由、は重要じゃないかなって」(事例15)と述べているが、対比関係に言及するような発言はなかった。

一方、統制群のC3は日米の食事の比較をしているが、対比と判断した理由に対しては接続語への言及はなかった。

C4は「どのような読み方をしていたのか」について、「文を前から読み続けていき、意味を積み重ねていく方法で読み進める」(事例17)と応えている。同じような方法はC5のデータからも観察された。C5は「テキストを読む過程の中で対比関係を理解している」と述べているが、C5の読み方はテキストをただ単に集中して読み進める方法を取っていた(事例18)。

C6は「日本とアメリカの差別化」と英文を読み次のように説明した。「読んでいってですね、最初からではなくて、読んでいって」(事例19)と回想している点から判断すると、C6は読解を通して文の流れに気づいていると考えられる。C7は「テキストの話の流れを捉えるときに『起承転結』で考える」(事例20)と述べている。実際にテキストに関しても「その、英語の文章、で、as a result of とか、なんか、そういう、あの、なにですかね、ここからが結果ですよ、みたいな」(事例20)と指摘しているが、筆記再生データや内容マップの記述では十分な再生までに至っておらず、C7の発言を裏付けることはできなかった。(表6, 7を参照)

## 5. まとめと課題

本研究の目的は、調査協力者に筆記再生、概念マップ、回想インタビューを実施し、筆記再生データ、概念マップ、回想プロトコルデータの分析を通して、読み手の内容理解度、読解方略の指導に対する認識の違い(理解と気づき)と効果を検証することであった。その結果、以下のことがわかった。

- (1) 結束性について実験群(指導ありグループ)がより多くの連結詞を使用していたことを筆記再生データは示した。連結詞の生起数は実験群が18(51%)、統制群が10(28%)であったが、下位では指導を受けた実験群が統制群に比べ出現数が3倍であった。
- (2) 結束性に対する理解は、回想プロトコルデータによれば、実験群上位下位に観察された。しかし、統制群では上位のみに限られた。しかも統制群上位が指摘した接続語は限られたものだけであった。
- (3) 結束性の気づきについて、実験群は読解過程の中で接続語に気づき、その機能を手掛かりに内容理解に活用し、メタ言語で読解過程を説明する傾向が見られた。一方、統制群はテキストを読み進める中で気づいている言葉をメタ言語で説明できない傾向があった。
- (4) 一貫性の理解について、ここで対象とした談話構造の概念を既知として読解に取り組む調査協力者は実験群上位の2名と統制群上位1名であった。テキストの談話構造に対する知識を読解に実際運用することはかなり難易度が高いと考えられる。しかし、筆記再生データから判断すれば、全体的に実験群の評点が高い傾向にあった。また、両群で最低の評価点であった調査協力者に関して、回想プロトコルデータは読解過程で語彙にこだわり、全体を概観するような方略まで至っていないことを示した。
- (5) 一貫性の気づきについて、提示されたテキストの英文からそれに対する気づきは両群で観察された。特徴として言えることは、実験群は語彙の関連性を文中に探すことで内容の対比関係を把握し、そのヒントとして特に論理関係を表す接続語を利用していた。一方、統制群はテキストをひたすら読み続けることを繰り返して関係を理解しようとしていた。つまり、方略なしに読解に臨んでいる様子が観察された。

以上の結果から、筆記再生データ、概念マップ、回想インタビュー検証は、結束性と一貫性の指導を与えることにより、実験群は統制群よりも読解に対する手がかりをテキスト中に発見し、活用する傾向があるこ

とを示した。

今回の結果から以下のような問題点や課題が残されている。第一に、理解と気づきの分析から、学習者によって目標項目の習得の違いが観察された。指導の段階で個々の学習者への指導内容の提示と段階的な指導の在り方を開発する必要がある。特に、poor learner に対しては語彙の関連性からの談話指導へという教材提示順序などの方策の検討が必要だろう。第二に、本研究は14名の調査協力者を対象にした研究であり、今回の分析結果を過度に一般化することはできない。調査対象者を広げ、データの質を向上させる必要がある。第三に、今回の読解の分析はテキストベースに基づく、読解確認のレベルであり、読解評価のレベルを対象にしていない。今後、概念マップの活用を読解指導に取り入れ、読解確認レベルから読解評価の段階への橋渡しの可能性を探求する必要があるだろう。

### 【参考文献】

- Appel, G., & Lantolf, J. P. (1994). Speaking as mediation: A study of L1 and L2 text recall tasks. *The Modern Language Journal*, 78, 437-452.
- Block, E. L. (1992). See How They Read: Comprehension Monitoring of L1 and L2 Readers. *TESOL QUARTERLY*, 26 (2), 319-342.
- Carrell, P. L. (1985). Facilitating ESL reading by teaching text structure. *TESOL Quarterly*, 18, 727-752.
- Celce-Murcia, M., & Olshtain, E. (2000). *Discourse and context in language teaching: A guide for language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. New York: Cambridge University Press.
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Lau, K. L. (2006). Reading strategy use between Chinese good and poor readers: A think-aloud study *Journal of Research in Reading*, 19 (4), 383-399.
- McCarthy, M. (1991). *Discourse analysis for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11,

129-158.

Widdowson, H. G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.

邑本俊亮. (1998). 『文章理解についての認知心理学的研究』: 風間書房.

卯城祐司 (Ed.). (2009). 『英語リーディングの科学—「読めたつもり」の謎を解く』. 東京: 研究社.

森田信義. (2005). 「わかる」の位相—説明的文章の読みの場合—. 『広島大学大学院教育学研究科紀要』, 54, 105-114.

やまだようこ (編). (2007). 『質的心理学の方法—語りをきく—』. 東京: 新曜社.

吉留文男. (2009). 「談話理解における接続語指導の効果」. 『第35回全国英語教育学会鳥取研究大会発表予稿集』, 474-475.

吉留文男. (2010). 「説明文の談話構造に焦点を当てた読解指導の効果」. 『第36回全国英語教育学会大阪研究大会発表予稿集』, 526-527.

吉留文男. (2011a). 「説明文読解における接続語の明示的な指導の効果」. 『日本教科教育学会誌』, 34, 27-35.

吉留文男. (2011b). 「説明的英文に関する読解研究—談話構造の概念マップを用いた読解指導について—」. 『日本教科教育学会第37回全国大会論文集』, 114-115.

## 【付 録】

### 付録1 読解テキスト

The American and the Japanese traditional diets do not share many similarities. Actually, they are very different. Most Americans are of Northern European ancestry and meat has always been a main part of their diet. In contrast, Japan, an island country surrounded by the sea, has traditionally favored seafood over meat. Because of this basic difference, the Japanese diet is low in cholesterol and fat and high in protein and vitamins. On the other hand, the American diet is very high in calories and fat. This basic difference also has health implications. American people are more prone to suffer from meat ailments and certain types of cancer than Japanese people. Lately, many Japanese people, especially younger generation, have acquired a liking to American fast food. As result of this, scientists predict that in the future many Japanese people will suffer from more food-related diseases.

注: implication 意味合い prone しがちな

### 付録2 筆記再生の課題

今読んでもらった英文の内容について、以下3点に注意してその内容を日本語で筆記再生してください。(本文を見直すことはできません)

文章の内容に関して覚えていることを残らず書き出してください。

単語を羅列するのではなく、できるだけ文の形にしてください。

繰り返しや余分なことでもかまいません。多くのことを書いてください。

### 付録3 回想プロトコルデータから一部抜粋(紙幅の関係上一部のみを掲載)

事例に関する記述について、それぞれ調査協力者をE(実験群), C(統制群), そしてS(面接者)とT(調査者)で示す。

事例1 (E1)

T: 構造的には、どういう風に見ました。

S: 段落がなかったので、結構、on the other hand, とか

T: 段落が

S: なかったから、

S: 日本語と英語のその違いをみる時に、その逆説の、最初に接頭詞していいのですか。

T: 接続語

S: そこをよく見るようにして、そこあったら全然違うし、逆のことをいっていいのだな—とおもったら。一個の意味がわかったら、もう一個はまた違う、逆の意味にだと思って、わからない単語があっても。

事例2 (E2)

12.S: まあ、接続語、は注意していましたし、で、主語動詞、どこまでが主語かとか、that以下もどこまでが主語なのか、っていうのは気にしながら読みました。