

説明予期が中国人上級日本語学習者の 文章の理解と記憶に及ぼす影響

— 文章の難易度を操作した実験的検討 —

張 鶴鳳・松見 法男
(2020年10月5日受理)

Effect of Teaching Expectancy on Essay Comprehension and Memorizing of an Advanced
Class of Chinese Students Learning Japanese
— An experimental test manipulating difficulty —

Hefeng Zhang and Norio Matsumi

Abstract: This study analyzes the effect of teaching expectancy on the motivation of reading articles and examines what kind of articles can produce such an effect. This research aimed at advanced class of Chinese students learning Japanese, and the effect of the difficulty of the article on the expected effect of the article description is studied. By controlling the degree of difficulty of the article, and comparing the experimental group's teaching expectancy and the control group's summary expectancy, the following results were obtained. In the same relatively difficult article, the "teaching expectancy group" had a higher score than the "summary expectancy group." In a simple article, the "summary expectancy group" had a tendency to score higher than the "teaching expectancy group." It shows that when the article becomes moderately difficult, learners allocate metacognitive processing resources, carry out active reading, and promote literal article understanding and memorization.

Key words: teaching expectancy, difficulty, metacognition

キーワード：説明予期，難易度，メタ認知

1. はじめに

第二言語 (second language: 以下, L2) の読みに
おいては、言語的な処理に過度に注意が向けられたり、
局所的な理解にとどまったりすることにより、情報
を統合するための能動的な働きが機能しないことが
指摘されている (佐藤, 2001, 2004)。L2学習者が
文章を読む場合は、深い理解に到達しにくいと考
えられるが、教師は読解指導において、さまざま
な読みの目的を設定する。その中の1つとして、
説明予期が挙げられる。説明予期とは、読み手
が新規の文章を読む際に、読んだ内容を後で
当該文章を読んでいない他者に説明しようとする
意識をもつことである (徐, 2015)。学

習内容について説明することを通して理解が深まる
ことは、これまでの研究 (e.g., 深谷, 2011a; 伊藤・垣花,
2009) でも指摘されている。

説明予期が果たす機能として、徐 (2015) は、他
者に説明するつもりで文章を読む際、メタ認知の
働きが促され、自身の理解状態をモニタリング
すると同時に、他者に説明する際に重要だと考
えられる情報を選択することを指摘した。メタ
認知とは、自己の知的な働きを一段上から理
解したり調整したりすることを意味する (深谷,
2016)。このような能動的な読みを通して、
文章内容の精緻化が行われ、文章理解が促
進されると考えられる。効率的な読解をする
ためには、メタ認知が重要な役割を果たすとい
える。

説明予期は、常に文章の理解と記憶を促進するわけではない。徐 (2015) は、習熟度が低い中級の日本語学習者では、文字、語彙、文法などの基礎的な言語情報に処理資源を費やしてしまうため、説明予期の効果がみられないことを報告している。深谷 (2014) の母語 (native language : first language と同義とし、以下、L1) 話者を対象とした研究でも、説明予期の効果は認められなかった。他方、伊 (2018) は、中国語を L1 とする上級の日本語学習者 (以下、上級日本語学習者) を対象に、読解中の質問作成活動を伴う説明予期が文章のテキストベースレベルの理解と記憶にどのような影響を及ぼすかについて検討した。その結果、説明予期の効果がみられた。

先行研究において結果が一貫しない理由として、言語の習熟度の違いが挙げられるが、それは材料の属性の相違に対応している。例えば、文章の難易度は、文章理解のメタ理解の正確さに影響を与えることが示唆されている (Weaver & Bryant, 1995)。徐 (2015) によると、説明予期は上級日本語学習者のメタ認知の働きを促進し、内容理解が不十分なところを気づかせ、修正の過程を繰り返すことにより、文章のテキストベースレベルの理解と記憶の表象が強く形成されるという。文章の難易度を増大させた場合でも、同様のことが言えるのであろうか。メタ理解の正確さが向上することで、読解過程の修正が促進されると予測できるが、そこに文章の難易度の高低による影響は生じないのであろうか。本研究はこの問題を扱う。

本研究の目的は、文章材料の難易度によって、文章の理解と記憶に異なる影響がみられるか否かを調べることである。本研究の遂行により、L2 の読解指導における説明予期の効率的な学習に一定の示唆を与えることができよう。

2. 先行研究の概観

2.1 文章理解モデルに関する先行研究

文章の理解過程を示すモデルとしてよく用いられているのが、Kintsch (1994) の文章理解モデルである。このモデルでは、文章理解は表層構造 (surface structure)、テキストベース (textbase)、状況モデル (situation model) という 3 つのレベルに分けられる。表層構造は、単語や文などの言語形式の処理段階である。テキストベースは、言語形式を統語的に理解し、文章の意味的な構造を構築する段階である。状況モデルは、文章から得られた情報を既有知識を基に総合化する段階である。表層構造とテキストベースは文章の表層的な意味理解であり、状況モデルは意味表象をさ

らに総合化し、文章で明示的に言及されていないことまで推論できるレベルの深い理解である。読み手が文章を読む際は、これら 3 つのレベルを順次処理し、一貫した心的表象を形成することが指摘されている。本研究では、Kintsch (1994) の文章理解モデルを枠組みとして用い、説明予期によって、上級日本語学習者の文章理解が 3 段階のどの段階に至るかについて検討する。

2.2 L1 話者を対象とした説明予期に関する先行研究

Nestojko, Bui, Kornell, & Bjork (2014) は、アメリカ人大学生を対象に、クリミア戦争を題材とした映画「すすめ龍騎兵」と実際のクリミア戦争を比較し、その相違について述べた文章を読ませ、説明予期群とテスト予期群 (対照群) の 2 群を設定する実験を行った。その結果、自由再生テストと短文解答テストのいずれにおいても、説明予期群の方がテスト予期群よりも成績が高く、説明予期の効果が検証された。

他方、深谷 (2011b) では、説明効果は構築的説明志向をもつ学習者にしかみられず、構築的説明志向が低い学習者ではテスト成績が低下し、逆に阻害されたことが示されている。構築的説明志向とは、学習内容の精緻化や構造化を通じてわかりやすい説明をしようとする認識を意味する。構築的説明志向が低い学習者においては、文章を逐語的に記憶する読解方略が理解表象の形成を妨害している可能性が考えられる。それゆえ深谷 (2014) は、理解を志向させるプロンプトという介入方法を加え、生物を履修した大学生を対象として、説明予期の効果を検討した。実験では、説明予期群、説明予期 + プロンプト群、統制群の 3 群が設定された。プロンプトとは、具体的に学習のポイントを伝え、学習中に「どのように」や「何のため」についての思考を求めることである。実験の結果、説明予期の効果は認められなかった。プロンプトを導入させることで、理解が向上したことが示されたが、その効果は大きいものではなかった。単に説明予期の教示を行うだけでなく、どのように説明を準備すればよいかを教授する必要性が示唆された。

2.3 日本語を L2 とする説明予期に関する先行研究

徐 (2015) は、実験 1 と実験 2 において、中国人日本語学習者における説明予期の効果を学習者の習熟度を操作して検討した。その結果、上級日本語学習者のみに説明予期の効果がみられた。説明予期は認知負荷の大きい課題であるため、基礎的な言語情報の処理効率が高い上級学習者にとっては、それが「適度な」負荷になっていると考えられる。さらに徐 (2015) は、実験 3 と実験 4 において、上級日本語学習者と中級日本語学習者を対象とし、説明のプランニング時間の有

無によって説明予期が文章の理解と記憶を促進するか否かを、説明文産出群、要約文産出群と比較して検討した。その結果、学習者の習熟度にかかわらず、説明予期群の方が説明文産出群、要約文産出群よりも成績が高く、説明予期の効果のみられた。同じ時間内であれば、実際に他者に説明文を書かなくても、頭の中で説明をプランニングすることで文章の精緻化が行われ、文章の理解と記憶が促進されることが示された。

伊 (2018) は、上級日本語学習者を対象に、質問作成活動を伴う説明予期が、文章のより深いレベルの理解にどのような影響を及ぼすかをテスト予期群 (対照群) と比較して検討した。その結果、説明予期の効果がみられ、読解内容について他者に説明するという意識が文章のテキストベースレベルの理解と記憶を促進することが再検証された。また、推論問題において、説明予期群の方がテスト予期群より成績が高い傾向がみられた。説明予期が状況モデルの理解を促進する可能性があることが実証された。

徐 (2015) は、説明予期の認知過程を要約するため、Kintsch (1994) の文章理解モデル及び深谷 (2011a) が提案した説明予期と説明産出の認知過程モデルに基づき、学習者が説明のプランニングを行うときの認知処理過程を提案した。読み手はまず、自身の理解のために文章を読み込もうとする。文字の音韻的処理から単語や句を処理し、表層構造レベルの表象が形成される。次に、文から文章全体を処理し、テキストベースレベルの理解表象が形成される。どこかの段階で、文字、単語、文や文章の理解ができないと判断したら、再び符号化する。文章の理解ができた判断したら、次の段階に移行する。他者に分かりやすく説明するため、文章内容の情報を取捨選択し、頭の中でプランニングする。理解の状態をモニタリングしながら、選択した情報の意味や情報間の関連性を明確にする。説明が十分にできないと判断された場合は、原文の文字、単語、文、文章の処理に戻る。読み手は原文の意味を確認し、理解表象を修正し、再構成していく。メタ認知によりコントロールされるこの過程を繰り返すことにより、文章内容の理解と記憶が促進されると考えられる。本研究では、徐 (2015) による、説明予期の認知処理過程に沿って、読解における説明予期の効果を検討する。

2.4 文章の難易度に関する先行研究

学習者が説明のプランニングを行う場合、自身の理解状態をモニタリングするメタ認知の働きが促される。

Weaver & Bryant (1995) は、文章の難易度がメタ理解の正確さに影響を及ぼすことを報告している。

実験では、大学生を対象として、文章の読解を行わせ、その後、文章の理解度を6段階で評定させた。最後に、理解テストを実施した。メタ理解の正確さとしては、理解評定と理解成績の相関係数を算出した。その結果、文章の難易度が容易または困難な文章より、標準レベルの文章において学習判断の正確さが高いことが示された。Weaver & Bryant (1995) の適度努力仮説 (optimum effort hypothesis) によれば、読み手は易しい文章を読む際に、自動読解モードに切り替え、メタレベルの処理にあまり注意を向けないことが示唆される。文章が適度に難しくなっていく、文章の処理に努力する必要がある場合、読み手は文章の処理だけでなく、理解状況のモニタリングへ処理資源を配分することで、メタ理解が正確になる。そのため、読み手はより能動的な読みを行い、文章の理解と記憶を促進することができると考えられる。

深谷 (2010) は、学習判断とテスト成績の間の個人内連関に着目し、メタ理解の正確さに影響する要因を複数の研究におけるメタ分析によって検討した。その結果、文章の難易度がメタ理解の正確さに影響を及ぼすことを指摘している。

3. 本研究の目的及び仮説

本研究では、文章材料の難易度に焦点を当て、説明予期が上級日本語学習者における文章の理解と記憶に及ぼす影響を、要約予期と比べることによって検討する。どのような文章が説明予期の効果を生み出すかを明らかにすることを目的とする。

徐 (2015) は、プランニング時間がある説明予期群と、実際に説明文を産出する群を設定し、さらに、自分の理解のための要約文を産出する群を設定して比較実験を行った。手続きとしては、説明文産出群と要約文産出群は産出する際に、原文が参照できないため、不利な条件になる。そのため、本研究では、徐 (2015) を踏まえ、実際に産出させない要約予期群を対照群として設け、説明予期の認知処理過程を解明する。仮説は、以下のとおりである。

【仮説1】

徐 (2015) の結果を踏まえると、説明予期が学習者の文章のテキストベースレベルの理解と記憶を促進すると予測される。また、説明予期が推論問題の理解も促進する傾向がある (伊, 2018)。桐木・石田・岡・森 (1981) は、要約作業は文章の意味内容を選択し、重要でない意味内容を削除する過程であると述べている。要約文を書くつもりで読むと、学習者は文章内容を取捨選択することに集中すると考えられる。よって、

自由再生テスト（仮説1-1）と短文解答テスト（仮説1-2）と推論問題（仮説1-3）のいずれにおいても、文章の難易度にかかわらず、説明予期群の方が要約予期群よりも成績が高くなるであろう。

【仮説2】

文章が難しくなると、文章理解の処理も難しくなると考えられる。よって、自由再生テスト（仮説2-1）と短文解答テスト（仮説2-2）と推論問題（仮説2-3）のいずれにおいても、読解前教示の種類にかかわらず、易しい文章の方が難しい文章よりも成績が高くなるであろう。

【仮説3】

適度努力仮説（Weaver & Bryant, 1995）によれば、文章が適度に難しくなっていくと、文章の処理に努力する必要があるため、理解状況をモニタリングするメタ認知へ処理資源を配分でき、メタ理解が正確になる。説明予期群では、十分に理解できないことが正確に判断できるため、能動的な読みが促され、文章の理解が促進され、深い段階の状況モデルも形成できると予測される。よって、難しい文章では、自由再生テスト（仮説3-1）と短文解答テスト（仮説3-2）と推論問題（仮説3-3）のいずれにおいても、説明予期群の方が要約予期群よりも成績が高くなるであろう。

易しい文章では、説明予期群は形成された文章のテキストベースレベルの理解表象で十分であると考え、文章の処理に努力を必要としないため、能動的な読解過程が働かないと予測される。よって、自由再生テスト（仮説3-4）と短文解答テスト（仮説3-5）と推論問題（仮説3-6）のいずれにおいても、説明予期群と要約予期群の間に成績の差は生じないであろう。

4. 方法

4.1 実験参加者

22歳から26歳までの日本の大学院に在籍する上級日本語学習者（大学院生、研究生）24名であった。全員が日本語能力試験N1を取得していた。平均日本滞在歴は7か月であり、平均日本語学習歴は4年6か月であった。参加者の24名はランダムに12名ずつの2群に分けられた。

4.2 実験計画

2×2の2要因計画であった。第1の要因は読解前教示の種類であり、説明予期と要約予期の2水準であった。第2の要因は文章の難易度であり、難と易の2水準であった。第1の要因は参加者間変数であり、第2の要因は参加者内変数であった。

4.3 材料

文章材料は大杉（2007）著による『金融・経済学習のQ & A 指導テキスト』（明治図書）から「中央政府である国と地方政府である地方公共団体が、私たちの生活にとってどのような経済的役割を担っていますか」と「金融とは何ですか」という2つの説明文を選定し、修正を加えたものを使用した。文章の日本語の難易度を日本語文章難易度判別システム「jReadability」によって判定したところ、いずれも「上級前半・難しい」であった。語彙力の差が読解成績に及ぼす影響を排除するため、「リーディング・チュウ太」の語彙レベル判定ツールで判定した日本語能力試験出題基準1級以上の単語には、すべて中国語訳の注釈をつけた。予備調査の参加者4名に、文章内容の難易度を6段階（1:全然難しくない～6:非常に難しい）で評定を行ってもらった。その結果、難しい文章の平均評定値は5.00であり、易しい文章の平均評定値は2.50であった。難しい文章の文字数は1113字であり、アイディアユニット（idea unit: 以下、IUとする）数は46個であった。易しい文章の文字数は1102字であり、IU数は45個であった。IUの認定は呂本（1992）の分類基準を用いた。IUを分ける作業は実験者によって行われた。

文章のテキストベースレベルの理解と記憶を測るため、自由再生テストと短文解答テストを採用した。文章内容のより深いレベルの理解を測定するため、明示されていないが推論可能な、推論問題を設けた。短文解答テストと推論問題は、実験者1名と日本語教育の経験をもち日本語教育を専攻しているL1話者1名により作成された。読解後アンケート調査は、読解方略と文章材料の日本語と内容の難易度に関する6段階評定の質問項目12問であった。読解後アンケート調査項目は、伊（2018）に基づいて修正し、作成した。

4.4 手続き

実験は、教示文の黙読と口頭教示、読解課題、読解後アンケート調査の順に、個別形式または小集団形式で行った。読解課題では文章の視覚呈示、自由再生テスト、短文解答テスト、推論問題の順に行われ、2つの文章材料の呈示順序については、参加者間でカウンターバランスを取った。

実験参加者は、日本語で書かれた教示文を読んだ後に、実験者から、同様の内容に関して中国語による口頭での教示文を聴いた。具体的な教示内容は、以下のとおりであった。

説明予期群には「文章を読んだ後、この文章を読んだことがない中国人に向けて、どんな内容であったかを中国語で教えてもらいます。このことを意識しながら

ら、文章を読んでください。文章を読んでいるとき、メモを取っても構いません。」と教示した。要約予期群には「文章を読んだ後、内容をまとめる要約を中国語で書いてもらいます。このことを意識しながら、文章を読んでください。文章を読んでいるとき、メモを取っても構いません。」と教示した。

5. 結果

読解後アンケート調査の文章内容の難易度評定を用い、難易度を適切に操作できていたかどうかを確認した。6段階の評定結果に基づき平均評定値を算出した結果、難しい文章の平均評定値は4.58であり、易しい文章の平均評定値は2.79であった。 t 検定を行った結果、2つの条件の間には有意差がみられた($t(23)=12.09, p<.001, r=.930$)。実験で用いた2つの文章には難易度の違いがあり、材料の設定が適切であったといえる。

5.1 自由再生テストについて

自由再生テストの採点方法としては、自由再生文の意味内容が原文のIUと一致する場合は1点を与え、部分的に一致する場合は0.5点を与えた。原文のIUと一致しない場合は0点を与えた。再生得点に基づき、正再生率を算出した。

自由再生テストの平均正再生率及び標準偏差を図1に示す。平均正再生率について、2要因分散分析を行った結果、読解前教示の種類の主効果($F(1, 22)=4.37, p=.049, \eta^2=.107$)が有意であり、文章の難易度にかかわらず、説明予期群の正再生率が要約予期群よりも有意に高かった。文章の難易度の主効果($F(1, 22)=14.57, p<.001, \eta^2=.142$)も有意であり、読解前教示の種類にかかわらず、易しい文章の方が、難しい文章よりも正再生率が有意に高かった。読解前教示の種類×文章の難易度の交互作用($F(1, 22)=0.05, p=.824, \eta^2=.001$)は有意ではなかった。

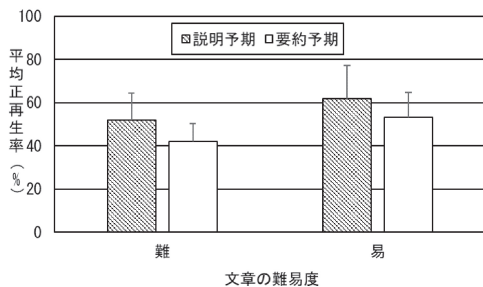


図1 自由再生テストの平均正再生率 (%) 及び標準偏差

5.2 短文解答テストについて

短文解答テストの採点方法としては、完全正答に2点を与え、答えに含まれた要点の数によって、部分正答に0.5点、1点または1.5点を与えた。無答及び誤答には0点を与えた。原文と異なる表現を用いて答えた場合も内容が正しければ正答とした。本テストの満点は6.0点であった。

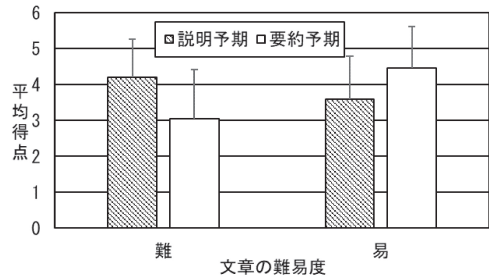


図2 短文解答テストの平均得点及び標準偏差

短文解答テストの平均得点及び標準偏差を図2に示す。短文解答テストの平均得点について、2要因分散分析を行った結果、読解前教示の種類の主効果($F(1, 22)=0.14, p=.706, \eta^2=.004$)及び、文章の難易度の主効果($F(1, 22)=1.35, p=.259, \eta^2=.023$)は有意ではなかった。読解前教示の種類×文章の難易度の交互作用($F(1, 22)=8.95, p=.007, \eta^2=.150$)が有意であったため、単純主効果の検定を行ったところ、(a) 難しい文章では、説明予期群の方が要約予期群よりも平均得点が高いこと($F(1, 22)=5.20, p=.028, \eta^2=.098$)、(b) 易しい文章では、要約予期群の方が説明予期群よりも平均得点が高い傾向にあること($F(1, 22)=2.93, p=.094, \eta^2=.055$)、(c) 説明予期群では、難しい文章と易しい文章の間に平均得点の差がないこと($F(1, 22)=1.68, p=.209, \eta^2=.028$)、(d) 要約予期群では、易しい文章の方が難しい文章よりも平均得点が高いこと($F(1, 22)=8.95, p=.007, \eta^2=.144$)、の4点がわかった。

5.3 推論問題について

推論問題は2問であり、第1問は1点、第2問は2点で採点した。本テストの満点は3.0点であった。

推論問題の平均得点及び標準偏差を図3に示す。推論問題の平均得点について、2要因分散分析を行った結果、文章の難易度の主効果($F(1, 22)=4.06, p=.056, \eta^2=.019$)が有意傾向にあり、読解前教示の種類にかかわらず、易しい文章の方が、難しい文章よりも平均得点が高い傾向にあった。読解前教示の種類の主効果($F(1, 22)=0.86, p=.364, \eta^2=.076$)及び、読解前教示の種類×文章の難易度の交互作用($F(1, 22)=1.02,$

$p=.325, \eta^2=.019$)は有意ではなかった。

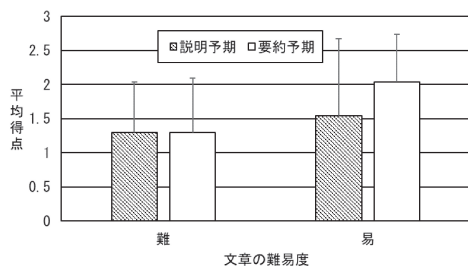


図3 推論問題の平均得点及び標準偏差

6. 考察

自由再生テストにおいて、文章の難易度の高低にかかわらず、説明予期群の方が要約予期群より成績が高かったことから、説明予期群が文章のテキストベースレベルの理解を促進することが明らかになった。仮説1-1が支持された。これは、徐(2015)の結果と一致する。要約予期群は、要約文を書くつもりで読む際に、文章の意味内容を取捨選択し、重要な内容を把握することに集中する(桐木他, 1981)のに対し、説明予期群は、他者に分かりやすく説明する意識をもつことで、文章情報を取捨選択し、重要な情報に処理資源を配分する以外に、それらを支える例示情報にも留意すると考えられる。一方、短文解答テスト及び推論問題において、読解前指示の種類の主効果は有意ではなかった。仮説1-2及び仮説1-3は支持されなかった。

自由再生テストにおいて、読解前指示の種類にかかわらず、易しい文章の方が難しい文章より成績が高かったことより、仮説2-1が支持された。文章が難しくなると、文章のテキストベースレベルの理解表象を形成するのも困難になることが明らかになった。一方、短文解答テストにおいて、難易度の主効果が有意ではなかったことから、仮説2-2は支持されなかった。

推論問題において、読解前指示の種類にかかわらず、易しい文章の方が難しい文章より成績が高い傾向にあった。仮説2-3が支持された。学習者は難しい文章を読む際に、テキストベースレベルの理解表象を形成するのが困難になるため、文章の深いレベルの理解、推論を行うことが困難であると推察される。

短文解答テストにおいて、難しい文章では、説明予期群の方が要約予期群よりも成績が高かったことから、仮説3-2が支持されたといえる。これに対して、要約予期群では、易しい文章の方が難しい文章より成績が高かった。

易しい文章は全体的処理が容易であり、テキスト

ベースレベルの理解表象が強く形成される。Weaver & Bryant (1995)によると、学習者は易しい文章を読む際、自動読解モードに切り替え、メタ認知にあまり注意を向けないことが示唆されている。一方、日本語学習者は原文の文章構造と同じ構造で要約文を作成する(古本, 2003)ため、要約予期群は原文をそのままに記憶する可能性が高いと考えられる。短文解答テストの答えは原文で答えられる。原文に似た表現の質問は、要約予期群にとっては、自由再生テストより処理負担が少ない手がかり再生テストに相当する。易しい文章において、説明予期は有効に働かないため、要約予期群の方が説明予期群より短文解答テストの成績が高い傾向にあったと考えられる(仮説3-5の不支持)。

他方、難しい文章は全体的処理が困難であり、テキストベースレベルの理解表象の形成が弱い。適度努力仮説(Weaver & Bryant, 1995)によれば、文章が適度に難しくなっていくと、学習者は文章の処理だけでなく、理解状況のモニタリングへ処理資源を配分でき、メタ理解は正確になる。説明予期群は、正確に理解状況を判断し、十分に説明できないと判断したら、原文に戻り、意味を確認し、理解表象を再構成していく。このような能動的な読解過程を繰り返すことにより、文章の理解と記憶が促進されると考えられる。一方、要約予期群は、情報の取捨選択と重要情報の理解と記憶に集中するので、説明予期のような能動的な読解過程を経ないため、説明予期ほどに文章の理解と記憶が促進されなかったと考えられる。

自由再生テストと推論問題のいずれのテストにおいても、交互作用は有意ではなかった。仮説3-1, 仮説3-3, 仮説3-4, 仮説3-6は支持されなかった。これは、自由再生テストと推論問題において、説明予期群でも要約予期群でも、文章の難易度による成績差が生じなかったことを示す。説明予期群は、他者への説明に向けて、重要な情報及び例示情報を探すため、文章の難易度にかかわらず、テキストベースレベルの理解と記憶が促進されると考えられる。推論問題において、説明予期の指示だけが状況モデルの形成に寄与する可能性は低く、易しい文章の方が状況モデルに到達しやすいと考えられる。

7. おわりに

本研究では、上級の中国人日本語学習者を対象とし、説明予期が文章の理解と記憶に及ぼす影響を検討するため、文章の難易度を操作して実験的検証を行った。文章が適度に難しくなっていくと、学習者はメタ認知へ処理資源を配分し、正確に理解状況を判断し、能動

的な読解過程が促され、テキストベースレベルの理解と記憶が促進されることがわかった。L2としての日本語の読解指導では、説明予期を導入する場合、文章の難易度を意識する指導法を目指す必要がある。適度に難しい説明文を学習する際は、説明予期の教示を与える方が、読解が進むといえる。ただし、単に説明予期の教示を行うだけでは、文章の深い意味を把握することになる状況モデルの構築が困難であることもわかった。他者にわかりやすく説明できることの前提は、文章の意味が「わかる」であるため、テキストベースレベルの理解表象がしっかり形成されることが、状況モデルの段階に到達するための要件となる。

【引用文献】

- 深谷達史 (2010). 「メタ理解の正確さに影響を及ぼす要因の検討－メタ分析によるアプローチ－」『教育心理学研究』58(2), 236-251.
- 深谷達史 (2011a). 「学習内容の説明が文章表象とモニタリングに及ぼす影響」『心理学評論』54, 179-196.
- 深谷達史 (2011b). 「説明予期が文章理解に及ぼす影響－構築的説明志向による調整効果の検討－」『日本認知心理学会第9回大会発表論文集』, 78.
- 深谷達史 (2014). 「説明予期が文章理解に及ぼす影響－実験とメタ分析による検討－」『心理学研究』85, 266-275.
- 深谷達史 (2016). 『メタ認知の促進と育成 概念的理解のメカニズムと支援』, 北大路書房
- 古本裕美 (2003). 「日本語の文章は読解後にどのように再構成されるか (1)－日本語母語話者と上級日本語学習者の要約文を比較して－」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部 (文化教育開発関連領域)』52, 243-251.
- 伊藤貴昭・垣花真一郎 (2009). 「説明はなぜ話者自身の理解を促すか－聞き手の有無が与える影響－」『教育心理学研究』57(1), 86-98.
- Kintsch, W. (1994). Text comprehension, memory, and learning. *American Psychologist*, 49, 294-303.
- 桐木建始・石田 潤・岡 直樹・森 敏昭 (1981). 「文章の読解に及ぼす要約作業の効果」『教育心理学研究』29(2), 161-165.
- 邑本俊亮 (1992). 「要約文章の多様性－要約産出方略と要約文章の良さについての検討－」『教育心理学研究』40(2), 213-223.
- Nestojko, J. F., Bui, C., Kornell, N., & Bjork, E. L. (2014). Expecting to teach enhances learning and organization of knowledge in free recall of text passages. *Memory and Cognition*, 42(7), 1038-1048.
- 大杉昭英 (2007). 『金融・経済学習の Q & A 指導テキスト』, 明治図書
- 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』47(2), 358-362.
- 佐藤礼子 (2004). 「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－」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部 (文化教育開発関連領域)』53, 227-235.
- Weaver, C. A., & Bryant, D. S. (1995). Monitoring of comprehension: the role of text difficulty in metamemory for narrative and expository text. *Memory and Cognition*, 23, 12-22.
- 徐 芳芳 (2015). 「中国語をL1とする日本語学習者の文章の記憶・理解における説明予期の効果－読解前教示を操作した実験的検討－」『2015年度広島大学大学院教育学研究科博士論文』(未公開)
- 伊 順達 (2018). 「中国人上級日本語学習者の文章理解と記憶に及ぼす説明予期の効果－読解中のメモ行為と質問作成活動を操作した実験的検討－」『2018年度広島大学大学院教育学研究科修士論文』(未公開)