

中・上級日本語学習者は文章をどのように読んでいるのか

－図の作成・再話タスクの分析を通して－

* 高 橋 亜紀子

Based on the Analysis of Constructing Graphic Organizers and Retelling Task for Reading Comprehension: How Do Upper Intermediate and Advanced Learners of Japanese Read?

TAKAHASHI Akiko

要 旨

中・上級日本語学習者を対象とする読解の授業で、図の作成と再話を組み合わせたタスクを行い、学習者の理解の様子を可視化することを試みた。学習者が作成した図と再話を分析し、学習者が文章をどのように理解していたかを考察した。その結果、文章から重要な情報を選び、それらを整理した図、つまり、文章構造が把握できている学習者は再話でも文章の内容を説明できていた。一方、重要な情報が少なく、構造が把握できていなかった学習者は、文章内容の理解も再話も十分にできていなかった。以上から、学習者が文章をどのように理解していたかは学習者が作成した図に反映されると考えることができる。

Key words : 日本語学習者 (Japanese Language Learner)

読解 (Reading Comprehension)

読解プロセス (Reading Process)

図作成 (Constructing Graphic Organizers)

再話 (Retelling)

1. はじめに

読解とは読んだ文章に関する心的表象を作り上げることで (大村2001)、読み手は文章中の重要な情報とそれ以外の情報と区別し、重要な情報と重要な情報、重要な情報とそれ以外の情報とを関係づけながら、結束した一貫性のある表象を構築していく。(西垣2003、田川2012ほか)。

筆者は中・上級の日本語学習者を対象とした読解クラスで、一貫性のある表象の構築を促すため、「再話」タスクを取り入れた。再話とは文章を見ないでその内容を語ることで、頭の中に入った文章の情報を、少し

時間をかけて整理し、一つのストーリーとして筋が通るように構築する活動である。この過程が読み手の理解を深めると言われている (卯城2009)。しかし、再話の途中で「内容を忘れてしまった」「途中でわからなくなってしまった」という学習者をたびたび目にした。そこで、学習者がどこで分からなくなってしまっているのかを探るため、理解の様子を可視化する方法について検討することにした。

2. 先行研究

日本語学習者が日本語の文章を読む場合には、母語

* 国際理解教育センター

でのそれと比較すると、文字や単語、文法などの言語処理が自動化されていないため、多くの認知資源をそこに費やしてしまう。そのため、限られた認知資源で文章の処理と保持をしなければならない。

特に、中級以降になると、読解の学習が中心となり、説明文など複雑で長い文章を読むことが多くなる。こうした文章に出てくる情報を次々と処理し、表象を保持しながら、最終的に結束した一貫性のある表象を構築することは非常に困難である(石井2005)。

この読み手にかかる認知的負担を軽減する方法として、石井(2005)は下線を引く、メモを取る、要約する、図表を作るなどが表象の保持や想起に有効だと述べている。図の作成に関して、鈴木(2009)は空間配置を利用して、読み手が必要とする情報を近接位置に同時提示することができるので、情報の処理と保持に役立つとしている。そして、読解中か読解後に文章全体の要約を読み手に図的に表現させると、内容の整理の補助に、完成した図は文章を読み返す際に文章理解の補助になると述べている。

しかし、図の作成は有効であるとされているが、第二言語や外国語を用いた図解に関する実証研究はほとんどない(鈴木・栗津2009)。日本語教育の分野でも、図を用いた研究や報告はわずかである。工藤・山田(2011)は上級の学習者を対象に、学習者が作成した図と要約文の構造を分析した結果、文章の要点構造を示した図を作成した学習者の多くがその構造を反映した要約文を作成したと報告している。田川(2013)は中・上級学習者を対象に、因果型説明文を読ませ、要点をリストから選択させ、要点間の関係を示す構造図を作成させた。その結果、要点を因果関係で関係づけた図の作成が文章理解を促したと述べている。

以上より、文章から図を作成することは学習者の認知的負担を減らすとともに、文章の理解も促すと考えられる。また、図にすることで学習者自身でも自分の理解を確認することができる。そこで、図の作成と自分の理解したことを説明する再話とを組み合わせたタスクを用いた教室活動を行うことにした。本稿では、この活動を報告し、学習者が作成した図と再話を分析し、学習者が文章をどのように理解していたのかについて考察する。

3. 教室活動

3.1. 授業の概要

本稿で報告する教室活動は、国内の大学で開講された外国人留学生向けの「日本語」の授業(週1コマ90分15回)で行った。授業の目標は、(1)文章の構造を捉えて中心となる内容がどこかにあるのかを読み取る力を伸ばす、(2)読み取った内容を報告する力を伸ばす、の2つである。具体的には、文章を読んで大切な部分に印をつける、図や表を作成する、読んだ内容を発表・要約する、などの活動を行った。用いた文章は中級～上級の読解教材から選んだものや新聞記事などである。授業外では、学習者自らが選んだ新聞記事の内容をまとめる宿題を毎回課した

3.2. 学習者

学習者8名の国籍、母語、身分、学習歴(年)、日本語能力試験(JLPT)の可否(○、×)を表1に示す。JLPTの「未」は未受験を指す。L1～L4がN1合格(上級)、L5～L8がN2を目標とするレベル(中級)で、漢字圏7・非漢字圏1の、多様な日本語能力や背景を持った学習者が混在するクラスである。

表1 学習者のリスト

学習者	国籍	母語	身分	学習歴(年)	JLPT
L1	中国	朝鮮	学部	5	N1○
L2	中国	中国	交換	3	N1○
L3	中国	中国	交換	5	N1○
L4	中国	中国	研究生	5	N1○
L5	中国	中国	研究生	4	N2×
L6	台湾	中国	交換	3	未
L7	台湾	中国	交換	3	未
L8	ベトナム	ベトナム	研究生	5	N2×

3.3. 教室活動

教室活動は、(1)図の作成：文章を読んで内容を整理してそれを図に示すこと、(2)再話：作成した図を見ながら内容を口頭で説明すること、の2つのタスクを組み合わせで行った。

3.4. 活動の流れ

活動の流れを図1に示す。

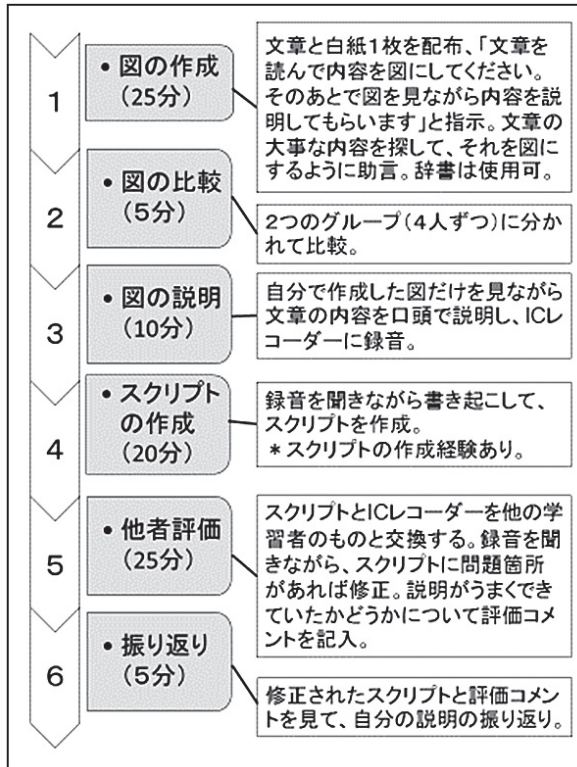


図1 活動の流れ

教室で全員が同じ文章を読む場合、内容の説明をペアやグループで行っても、内容をお互いに知っているため、話し手の説明がたとえ不十分であっても、聞き手は何となく理解できてしまう。このことを避けるために、説明を録音することにした。これまでも録音を行ったことがあり、学習者は録音するなら、上手に説明したいという意欲を持つため、より注意深く説明するようである。また、録音を聞きながらスクリプトを作成すると、自分の説明に注目せざるを得なくなる。さらに、スクリプトがあるので、他者からのフィードバックも得やすくなる。このような一連の作業を行う中で、自分自身の理解や説明について学習者に何らかの気づきが生じるのではないかと考えた。

3.5. 使用した文章

使用した文章を図2に示す。



図2 使用した文章

この文章は、新聞記事に掲載されたコラム「知覚のフィルター 知識・価値観で違う認識」(河北新報2012年5月24日)である。この文章を選んだのは、文章の構造が把握しやすく、内容も身近で、具体例もあるため理解しやすいと考えたからである。リーディングチュウ太では、文字数782、文数18、平均文長42.7、漢字含有率26.4%、語彙リストからの逸脱率3.6%で、難易度は「ふつう」である。また、日本語文章難易度判別システム alpha 版でも、リーダビリティが3.29で、中級後半程度の文章と判定された。

3.6. 分析方法

学習者が作成した図と再話をデータとして、文章中の重要な情報が選択できているのか、文章の構造が捉えられているのかについて、以下の方法で分析を行う。

まず、図と再話の分析基準を設けるために、図1の文章をアイデアユニット(以下、IUと記す)の単位に分けた。定義は、佐藤(2005)の「述語(動詞・形容詞など)1つと1つ以上の項を含む節を1つの単位とする」「重要な情報を含む場合は独立した1つの単位とする」の2つに従った。この基準を用いて筆者と日本語母語話者1名が別個に文章を分析し、IUを判定

した。不一致点は協議により解決した。IU の総数は 38 となった。

次に Meyer (1985) を参考に、文章の意味関係と論理関係に基づく内容構造分析を行った。その結果、「問」とそれに対する「答」が示される「呼応型」となり、5 つの階層に分かれた。これを図 3 に示す。

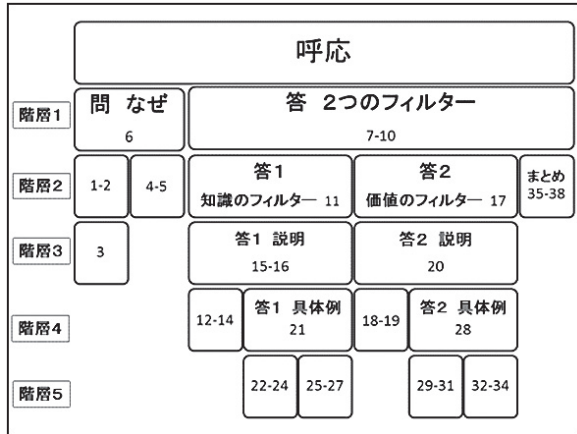


図3 使用した文章の分析

図3のように、階層1には文章の最も重要な「問」(同じ事実でも人によって認識が異なるのはなぜか)とその「答」(2つのフィルターを通してきているからだ)、階層2から5には「問」と「答」のそれぞれの説明や具体例が続く。この図3から文章の重要な情報として9項目を選定した。この9項目と各項目の名称、対応するIUを表2に示す。

この表2のリストを用いて、学習者の作成した図と再話に重要な情報がいくつあるか、図3のような文章の構造が捉えられているかを分析する。

図の中に重要な項目がある場合は1点、あっても不十分な場合には0.5点、ない場合には0点とした。

再話データは学習者が書き起こしたスクリプトをもとに、筆者が録音を聞きなおして修正を施したものである。この再話データをあらかじめ分けておいたIUと照合し、意味内容が概ね一致していれば再生したとみなした。そして、表2の項目に当てはめて集計した。項目に相当するIUがほぼ再生されていれば1点、不十分なら0.5点、全くない場合には0点とした。

表2 文章中の重要な情報項目のリスト

項目	重要な情報	名称	IU
1	同じ事実でも人によって認識が異なる。それはなぜか。	問	1-6
2	脳が2つのフィルターを通してみているからである。	答	7-10
3	知識のフィルター	答1	11
4	知識の有無で見方が異なる。	答1説明	12-16
5	価値のフィルター	答2	17
6	価値観の相違によって見方が異なる。	答2説明	18-20
7	知識のフィルターの例 梅干しを知っている日本人と知らない外国人の反応が異なる	答1具体例	21-27
8	価値のフィルターの例 梅干しを知っている日本人でも好きか嫌いかで態度が異なる	答2具体例	28-34
9	同じ事実に対して一人一人の認識が異なるのは2つのフィルターにある。これはコミュニケーションに役立つので覚えておこう。	まとめ補足	35-38

4. 結果と考察

4.1. 学習者全体の図と再話

まず、各学習者(L1～L8)が作成した図と再話の得点をグラフにしたものを図4に示す。

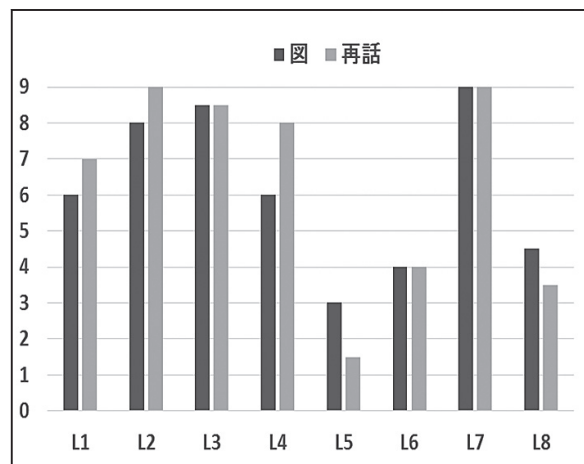


図4 学習者が作成した図と再話の得点

図4に示した図及び再話の得点平均はそれぞれ6.13(標準偏差 SD=2.07)、6.31(SD=2.71)で、両者ともに

表2の重要な情報9項目のうち6項目以上が選択されている。上級学習者(L1~L4)は得点が高く、中級(L5~L8)の得点は低い。ただし、L7は除く。このことから今回用いた文章は中級学習者にはやや難しかったという可能性が考えられる。図と再話の得点には大きな違いは見られないが、L1、L2、L4は再話の得点が図の得点よりも高く、L5とL8は再話の得点のほうが低いという結果になった。

4.2. 各学習者の図と再話

次に、各学習者が作成した図と再話について、文章の構造をどのように捉えていたかという観点から分析する。なお、ここに示した図は学習者が手書きで作成した図をオリジナルに忠実に作図しなおしたものである。

4.2.1. 学習者1 (L1)

学習者1(以下、L1)が作成した図を図5に示す。

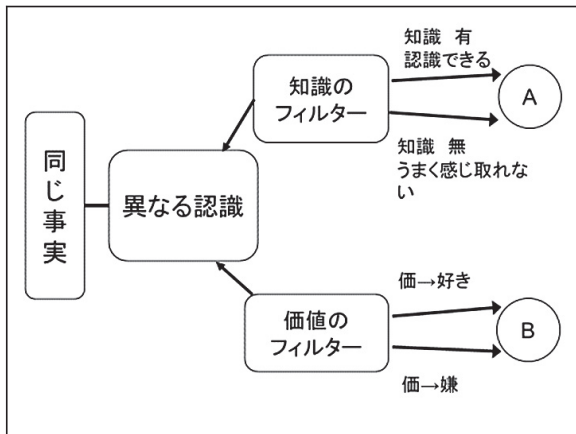


図5 L1が作成した図

図5には、6つの重要な情報がキーワードや箇条書きで、文章の流れに沿って、左側から右側へと配置されている。また、2つのフィルターとして、上には知識のフィルター、下には価値のフィルターに整理され、それらの説明と具体例(A・Bに相当すると思われる)が矢印を伴って配置されている。2つのフィルターから「異なる認識」へは逆方向への矢印になっている。このように、L1は問と2つの答、説明、具体例という構造を捉えていることが分かる。

次に、L1の再話を例1に示す。

例1 L1の再話

私たちは同じ事実について異なる認識を持っています。(1)それは私たちの脳の中に、二つの違うフィルターがあるためです。一つ目は知識フィルターです。あるものを見たとき、知識のある人は、すぐそれを認識できます。しかし、知識の、それに対して知識のない人は、そのものをうまく感じ取ることができないのです。二つ目は価値のフィルターです。人それぞれ価値観が異なり、あるものを見たときに、私たちの価値観によって、好き嫌いが分かれるのです。(2)なので、知識フィルターと、価値のフィルターを通して、ある物事を見たときに異なる認識が生じるのです。私たちがこの二つのフィルターをよく理解していれば、人とのコミュニケーションがもっとよくうまくとれるでしょう。

例1の再話を見ると、L1は図5に沿って説明している。図5の「異なる認識」と「フィルター」間の逆方向の矢印は「問」に対する「答」として(1)のように説明されている。図5には「まとめ」に相当する部分は示されていないが、(2)のように情報を補足説明している。ただし、AとBに相当する部分の説明はない。

以上から、L1は重要な情報を選んで整理し、文章の構造を捉えた図を作成できており、文章の理解ができていたと考えられる。また、L1は図5のキーワードや箇条書きなどから内容を説明し、図5にない重要な情報も補足しながら説明できている。このことから、L1は一貫性のある表象を構築していたと考えられる。

4.2.2. 学習者2 (L2)

L2が作成した図を図6、再話を例2に示す。

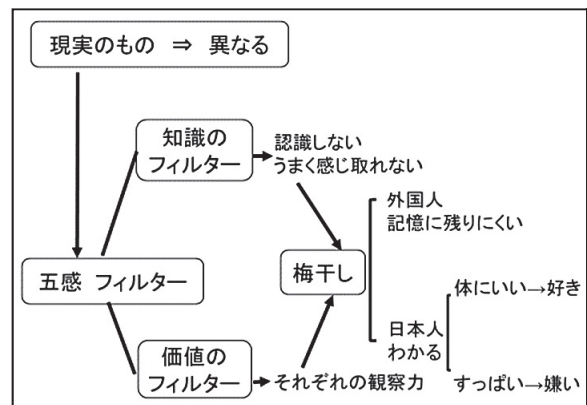


図6 L2が作成した図

例2 L2の再話

現実のものに対して、人々の感覚は異なります。その原因は、あー、ひと、その原因は五感とフィルターの違いです。五感というと、つまり、人間の、えー、みりよく、しりよく、ちようりよく、きりよく、あ、きゆうりよくと、しよりよく、あ、なんですけど。フィルターというと、知識のフィルターと価値のフィルターの二つの部分にわけて。えー、ちょっと、フィルターというと、知識と価値のフィルター、フィルターです。知識のフィルターというと、すなわち、人々はそれ、そのものについての、あ、知識なんです。はじめてこのものを見る人は認識がない、うまく感じるとら、とれない、その、それに対して、あー、(1) このもの、それに対して、ある人は最初によく知ってうまくにんきするという知識のフィルターの違いです。価値のフィルターというと、みんなはそれぞれの、観察力が違うということです。えー、(2) 同じものに対して、自分の価値観が違うから、このものに対しての考え方も違います。

例をとって、よ、あげましょう。例えば、梅干し、に対して、外国人はこの梅干しにさっぱりわからないですから、記憶に残りにくくなります。でも日本人はこの梅干しを見ると、あ、これは、すっぱいだな、すっぱい、すっぱいと思い、えー、じんわりだえき、じんわりだえきも出てる、出てるかなと思う人もたぶんいっぱいあるかもしれない。(3) これは知識のフィルターです。(4) 価値のフィルターという、日本人の中でも、ああ、梅干しを見てああ、これは体にいいって日本人は梅干しに、梅干しが好きかもしれない。でも、その一方、あ、梅干しはすっぱいだ、いらぬという日本人も、日本人はこの梅干しが嫌いかもしれない。(5) だから同じものなのに、知識のフィルターと価値のフィルターが違うからその認識は異なります。だから、このことをよく覚えて、人とのコミュニケーションにも役が立つかもしれないでしょう。

図6にはL1の作成した図5と同様に、重要な項目がキーワードや箇条書きで示され、それぞれの関係が矢印を伴って配置されている。L2は問と2つの答、説明、具体例という構造を捉えている。

例2の再話をみると、L2は図6をもとに文章の内容を説明し、L1と同様に、図6にはない情報も(1)から(5)のように補足して説明できている。図6には具体例を外国人と日本人とに分けた配置がされているが、再話では知識と価値それぞれのフィルターの例であることにも言及されている。

以上から、L2は図の作成過程で文章の構造を把握した上で内容を理解することができており、再話においても構造に沿って的確な説明ができています。つまり、L2もL1同様、一貫性のある表象が構築できていたと考えられる。

4.2.3. 学習者3 (L3)

L3が作成した図を図7に示す。

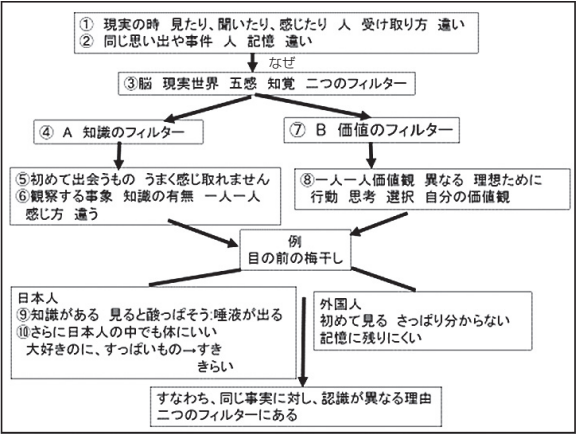


図7 L3が作成した図

図7には、9つすべての重要な情報があり、文章の流れに沿って、上から下へと配置されている。また、2つのフィルターとして、左側には知識のフィルター、右側には価値のフィルターとに整理され、それらの説明と具体例が矢印を伴って配置されている。また、それぞれの情報と情報が矢印で結ばれており、文章の流れに沿って、重要な情報を整理し、それぞれの関係についても的確に捉えられている。このことから、L3は問と2つの答、説明、具体例という構造を捉えていると言える。L3は①～⑩の番号なども用いている。また、キーワードや箇条書きだけでなく、単語や文の抜き出しも見られる。

次に、再話を例3に示す。

例3の再話をみると、L3はほぼ図7の通りの説明で、(1)のように少し補足している。

以上から、L3は情報を整理して構造を把握した図を作成し、再話でもその構造に基づいた説明ができていたことから、一貫性のある表象が構築できていると考えられる。

例3 L3の再話

私たちは現実の世界の中で見たり聞いたり感じたり、感じたりのは人によって受け取り方は違います。同じ思い出や事件は人によって記憶も全然違います。なぜこのようなことが生じますか。私たちの脳は現実世界に対して、五感を使って知覚をさんせいします、ああ、さんせいしますが、このとき、ふたつのフィルターがありますので。一つは知識のフィルター。はじめて出会うものは、人はうまく感じ取れませんので、観察する事象に対して、えー、自分の知識のゆむによって、一人一人の感じ方は違います。もう一つの、は、価値のフィルター、えっと、一人一人の価値観は異なる、あ、異なるので、〇〇のために、いろいろな行動と考え方を選択し、選択するべきですから、自分の価値観によって、えっと、いろいろな、あ、違うの選択もあります。うん、例えば、目の前に、あー梅干しがあります。日本人にとって梅、梅干しについての知識があるので、見るとすっばりそんな感じがあります。徐々に唾液がでて、でてきます。あ、しかし外国人にとってはじめてみると、さっぱり、あ、さっぱり、あ、さっぱりな感じがぜんぜんわからない、ので、記憶に残りにくくなります。さらに、日本人の中でも、えっと、梅干しは、人の体にいい、いいので、大好きになるのに、すっばいものは、うーん、でも、人によってすっばいものは、あ、好きな人と、嫌いな人、あー、が、あります、います。すなわち、同じ事情に対して認識が異なる理由は、二つのフィルターにあります。うん、(1) 人によって、えー、知識と価値観のあー、あ、価値観が異なるので、いろいろな認識が生じます。

図8を見ると、L4は重要な項目6つをL3と同様に上から下へと配置し、それらを矢印で結んでいる。また「議題」「説明」「結論」などのラベルもつけており、情報間の関係に着目して理解していることが分かる。具体例はないが、文章の構造も的確に捉えている。

次に、再話を例4に示す。

例4 L4の再話

(1) さっき読んだのないよ、さっき読んだの文章は、知識、価値観、人によって違う認識について。えー、同じ、同じの事件、事件とことを、人によって、おもいだす、おもいだすや、思い出すのことを、思い出すや事件をかたっても人によって記憶がまったく違うこと、ことがあります。(2) この原因はなぜですか。人は、人の脳内部は、自分の五感と知覚を通して、二つの重要な部分ですが、一つ目は知識のフィルター。知識のフィルターの意味は観察する事象に対する知識のゆむで一人一人感じ方が変わり、二つ目は価値のフィルタ。価値のフィルターの意味は自分の価値観を通して観察する。(3) 例えば、梅干し、梅干しはみんなを見るととき人によって考え方全然違います。ある人は、あ、梅干しすっばいって。ある人はたぶん、えー、梅干しいらない。梅干しはおなじのものです、が、人によって、人の、自分の意識と考え方は、全然違い、全然違います。文章の、文章の結論は、同じ事実に対して、一人一人の認識が常に異なる。理由はさっきの前の二つ目のフィルターにあります、ある。コミュニケーションに役立つのでぜひ覚えておいてください。

4.2.4. 学習者4 (L4)

L4が作成した図を図8に示す。

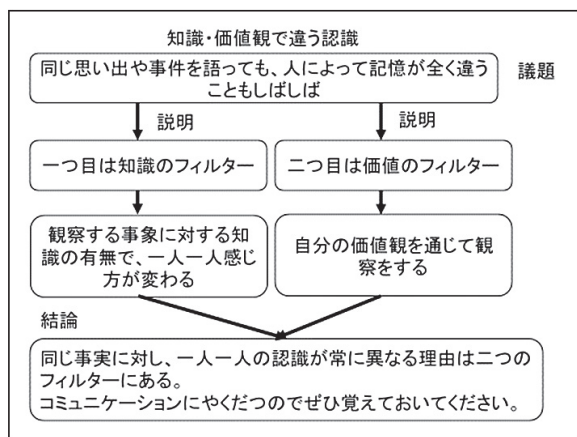


図8 L4が作成した図

例4の再話をみると、L4は図8に沿って説明している。まず、(1)のように文章のテーマ「知識・価値観で違う認識」(図8の最上部)を説明している。また、(2)からは「問」と「答」を意識した説明をしていることが分かる。図8にはない具体例を(3)のように説明しようとしたが、うまく説明できなかった。これは整理した情報を頭の中に保持しておくことができなかったからか、あるいは、この情報についての整理ができていなかったからではないかと考えられる。

以上より、L4は文章のテーマや結論などを分析し、情報間の関係を整理した構造図が作成できおり、その構造に沿った説明もできている。このことからL4にも一貫性のある表象が構築されていると考えられる。

4.2.5. 学習者 5 (L5)

L5が作成した図を図9に示す。

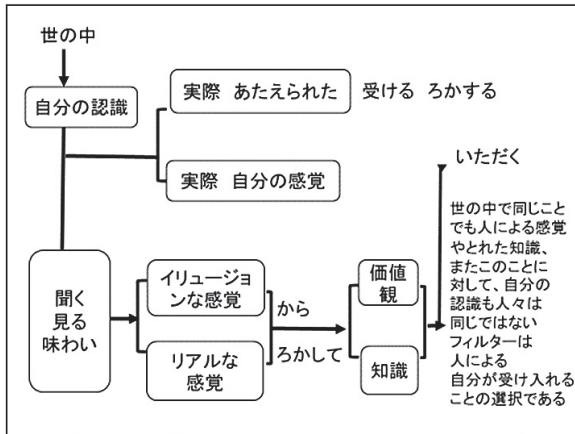


図9 L5の作成した図

図9は、L1やL2のように、左側から右側へと情報を配置しているが、重要な情報は3つのみである。特に、文章の前半に出てくる情報を多く配置している。また、「イリュージョンな感覚」や「リアルな感覚」など本文にはない表現も見られる。「フィルター」は「ろか」と言い換えている。問と2つの答も明確ではないことから、文章の構造全体は把握できていないものと考えられる。図には単語が多いが、まとめに相当する部分は文になっている。

次に、再話を例5に示す。

例5 L5の再話

世の中、自分の認識から二つ選択肢があります。実際のあたえと、実際自分の感覚、それから自分の見ること聞くこと、あと味わいこと、それで、イリュージョンの感覚とリアルな感覚二つあります。その感覚から、ろかして、自分が価値、価値観と知識、がもらえます。つまり、世の中で同じことでも人による感覚や取れる知識やまた、このことに対して自分の認識も人々による、おなじではない。ろかして、人による、自分で受け入れるのことも選択肢によるとは違います。

例5のように、L5は図9に沿って説明している。フィルターを選択肢と言い換えているが、文章の内容と説明に使っている言葉は異なっている。

以上から、L5は文章全体の構造が十分に把握できていないため、自分のことばで説明しようとしたが不

十分なところもあり、一貫性のある表象は構築できなかったと推測される。

4.2.6. 学習者 6 (L6)

L6が作成した図を図10に示す。

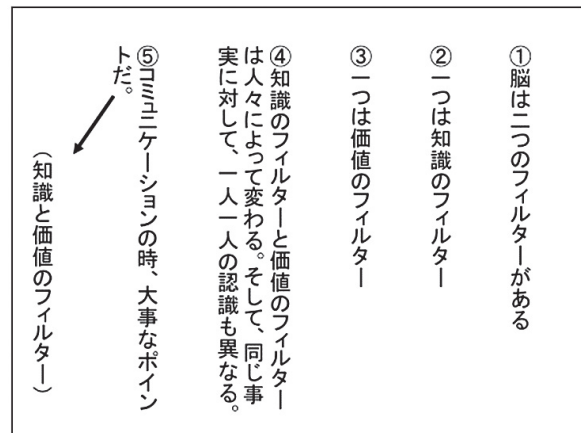


図10 L6の作成した図

L6は図10に示すような文章のアウトラインのようなメモを作成するに留まった。矢印は一つ、重要な情報は4つのみで、①～⑤の番号はつけているが、情報間の関係を示すものはない。2つの答とまとめはあるが、文章の構造を的確に捉えているとは言えない。

次に、再話を例6に示す。

例6 L6の再話

人の脳は二つフィルターがあります。ひとつは知識のフィルターです。あと一つは価値のフィルターです。えっとー、知識の、フィルターと、価値のフィルタ、フィルターは人々によって、えっと、変わります。そして、えっと、同じ事実に対して、人々の認識もことなります。ことなります。はい。だから、えっと、コミュニケーションのときは、なんかすごく大事なポイントです。えっと、むこう、(1) 知識と価値によって、はなすできることを判断すること、判断します。

例6の再話をみると、L6は図10の通りの説明で、補足説明もしていない。最後に(1)のように説明したが、文章のどの部分の説明なのかは不明である。

以上より、L6はキーワードとなるいくつかの重要な情報を簡潔にまとめて選べて並べることはできているが、再話でも図と同じ言葉で説明しているだけで、

十分に理解できていない可能性もある。

4.2.7. 学習者 7 (L7)

L7が作成した図を図11、再話を例7に示す。

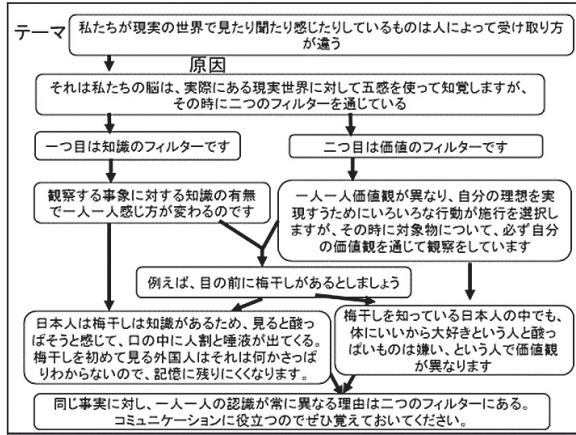


図11 L7の作成した図

例7 L7の再話

私たちが現実の世界を見たり聞いたり、それで感じたりしたりしているものは人々によって受け取り方は違います。その原因は、私たちの脳は実際に現実世界に対して、あーん、うーん、感じがつかえて、それ、し、しよくします。そのときは二つの、フィール、フィルターをつうして、つうしている。一つ一つは、知識のフィルターです。あ、それはかんさつする事象に対して、知識のあるかどうかで、ひと、一人、人々、あ、感じが、うーん、違います。二つ目は、あー、うん、か、価値のフィルターです。人々の価値観が異なり、自分の理想と、ううん、理想、現実するために、こうとうや考え方は選択します。そのときは、対象物について必ず自分の、か、価値、価値の通じて、かんさしています。文章に例えて、うーん、例を挙げて、それで、あーうめほしがあると、どんな考えがある。日本人は、あ、梅ほしが知識があるため、それでみて、すっぱいの感じがある。口の中に、とうやくがでてくる。初めて見ての外国人は、それが何かわからないって。(1)それは知識のフィルターです。それで、うん、(2)二つ目は価値のフィルター。ほしがしってるの日本人は、日本人は、体いいから梅干しが大好き、という人もある。すっぱいものが嫌いな人もある。という、人々で、価値観が、ことに、うん、異なります。うん。それで、結論は、おなじの事実に対して、一人一人の認識が異なり、異なり、理由が二つの、あ、フィルターにある。それでコミュニケーションは役に立つので、ぜひ、覚えて、ください。

図11は L3が作成した図と酷似していて、すべての重要な情報があり、関係性が矢印で示されている。また、L4同様に「テーマ」「原因」などのラベルがつけられている。具体例もどちらのフィルターに相当するかを考え、左右に分けて配置されている。このように L7は重要な情報を整理しながら、それらに関連づけ、文章の構造を的確に捉えることができている。しかし、他の学習者の図と比較すると、図に書かれている情報は、文章から文をそのままの形で抜き出しているものがほとんどで、キーワードや箇条書きなどへの言い換えは見られない。

例7の再話を見ると、L7は図11の通りに説明している。その際、図に書いた文をそのまま読むことは少なく、自分の言葉で説明しようとしている。漢字の読み方が分からないために、意味がうまく伝わらない様子も見られる。図11には、具体例がどちらのフィルターのものが整理されて配置されているので、L7は (1)、(2) のように補足して説明することができている。

以上より、L7は情報を整理してラベルをつけるなど、文章の構造をよく捉えており、再話もうまくできていた。ただし、再話では図11に書いた文に頼った説明になっていることは否めないもので、一貫性のある表象が構築できていたかどうかについては検証する必要がある。

4.2.8. 学習者 8 (L8)

L8が作成した図を図12、再話を例8に示す。

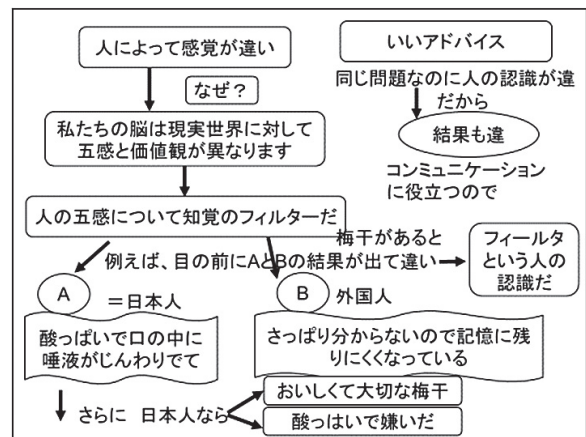


図12 L8の作成した図

例8 L8の再話

やっぱり人によって感覚が違う、ですよね。私たちの、脳は、あのう、現実世界に対して、(1) 感覚と価値観が異なります。人、人によって、(2) 人の感覚について、知覚のフィルターが、例えば、目の前に梅干しがあると、あのー、日本人の見方と外国人の見方が違います。日本人はすっぱいで口の中に、だえきがじんわり出て、出てる。また、外国人は、梅干しを見ると、さっぱりわからないので、きろくに残りにくくなって。さらに日本人なら、おいしくて梅干し、という人もいます。また、梅干しを見ると、すっぱいで、嫌いだという人もいます。だから (3) 同じ問題なのに人の認識や感覚が違う。それで結果も違います。コミュニケーションに役立つので(4) フィルターという人の認識だ。

L8が作成した図12には、L3やL7と同様に、情報が上から下へと配置されている。丸や四角の囲みや記号を使うなどの工夫も見られる。しかし、重要な情報が少なく、「五感と価値観が異なります」「人の五感について知覚のフィルターだ」など、本文とは異なる解釈も見られる。このことから、文章の前半部分が正しく理解できていなかった可能性が考えられる。また、「いいアドバイス」としてまとめに相当する部分が図の右上にあり、「なぜ?」という問と並んで配置されているが、問と答という関係は示されていない。具体例については左右に分けられているが、問と答、2つの答の説明はない。このことからL8は文章全体の構造を明確に捉えることはできていないと考えられる。

例8の再話は、図12の流れに沿って説明されているが、図12の「五感と価値観」が(1)「感覚と価値観」に、「人の五感についての知覚のフィルターだ」が(2)「人の感覚について、知識のフィルター」になっている。(3)(4)では図の表現がそのまま使われている。しかし、全体の構造が捉えられていないために、答の部分に相当する、2つのフィルターを通して見ているから認識が異なるという説明は見られない。

以上より、L8は文章の前半部分に書かれている問と答に相当する重要な情報の読み取りが不十分であったと考えられる。具体例など理解できている部分もあるが、全体の構造が的確に捉えられていないため、再話でも図とほぼ同じ説明になっている。L8には断片的に理解できた部分がつなぎあわされた表象が構築されていると考えられる。

4.3. まとめ

4.1. と4.2. では、文章の重要な情報が学習者の作成した図と再話にいくつ含まれているのか、図や再話の中で文章の構造が的確に捉えられているのかについて、各学習者のデータから分析してきた。ここではそれらの結果をまとめ、学習者がどのように文章を理解していたのかについて考察する。

表3に図と再話をそれぞれ3つの観点からまとめた結果を示す。

表3 図と再話のまとめ

学習者	図			再話		
	得点	構造	表現	得点	構造	補足
L1	6	○	簡潔	7	○	○
L2	8	○	簡潔	9	○	○
L3	8.5	○	簡潔・文	8.5	○	○
L4	6	○	簡潔・文	8	○	△
L5	3	△	単語・文	1.5	△	×
L6	4	×	簡潔	4	×	×
L7	9	○	文抜出	9	○	○
L8	4.5	△	単語・文	3.5	△	×

図及び再話の得点は、文章の重要な情報がいくつ含まれるかを示している。4.1. でも示したが、両者ともにL1～L4とL7が高く、L5、L6、L8の3名が低い。つまり、上級の学習者は文章から重要な情報が選択できていると言える。これまでの研究からも、熟達度が低い学習者には重要な情報を特定することが難しいとされている (Miller&Keenan,2011)。

図の構造には、文章の構造が理解できていたと判断できた場合には○、一部分できている場合には△、ほとんどできていない場合には×を示している。一方、再話の構造には図の構造がそのまま反映される傾向が見られたため、図と再話の構造は同じ結果になっている。構造についても上級の学習者のほうが把握できている。

図の表現には、図にどのような表現が使われていたかを示している。例えば、L1やL2の上級学習者は重要な情報をキーワードや箇条書きなどで簡潔に表現しているのに対し、中級L7は文章からほぼすべての文をそのまま抜き出して書いていた。表3より、上級の学習者のほうが内容を言い換えて、簡潔に示すことが

できていると言える。こうした言い換えについては、日本語能力の高さに比例する(八若1999)、日本語学習者はパラフレーズの割合が低い(鎌田2015)などの報告がある。

再話の補足には、図にない情報が補足できていた場合には○、十分ではない場合は△、ほとんどできていない場合には×を示した。補足説明ができていたのは主に上級の学習者である。これはL1、L2、L4の上級学習者の再話の得点が図よりも高いという結果にも表れている。

Kintsch(1998)によれば、読み手は語や文などの局所的なマイクロ構造から、それらが相互に関連づけられた上位の階層となるマクロ構造を構築する際に、不要な情報を取り除いたり、情報をまとめたりするなどのマクロルールを用いて、最終的に一貫性のある表象、テキストベースを構築していくという。

上級の学習者は文章の中から重要な情報を選んで整理し、関連づけながら、文章の構造を的確に把握して図を作成することができた。キーワードや箇条書きなどの簡潔な表現も用いられており、マクロルールを用いて一貫性のある表象を構築していたと考えられる。また、図を見ながら説明をすることにより、一時的に構築されて保持されていた表象が精緻化され、図に足りない部分を補いながら内容を説明することもできていた。図を作成するプロセスがマクロルールの使用を促し、文章の理解をさらに深めていたのではないだろうか。このことから、今回のタスクは上級の学習者には有効であったと考えられる。

一方、主に中級の学習者は文章中に出てきた未知語などの言語処理に多くの認知資源を使ってしまい、文章の処理と保持を行うことが困難になった。そのため、文章の重要な情報を特定することが難しく、文章の構造を的確に捉えることができていなかった。文章の内容が十分に理解できていないため、文章からそのまま抜き出したものや理解できている部分だけを図に示すことになった。そして文章の内容が十分に理解できていないため、図を見ながら説明しようとしても、理解できていないことはうまく説明することができず、再話の得点も低くなった。このように中級学習者には、今回のタスクが必ずしも有効であったとは言えない。

5. まとめと今後の課題

5.1. まとめ

中・上級の日本語学習者を対象とする読解の授業で、図の作成と再話を組み合わせたタスクを行い、学習者の理解の様子を可視化することを試みた。本稿では、この報告をするとともに、学習者が作成した図と再話を分析し、学習者が文章をどのように理解していたのかについて考察した。

その結果、文章から重要な情報を選び、それらを整理して関連づけた図が作成できる、つまり、文章の構造が把握できている学習者は、再話でも文章の内容を説明することができていた。一方、重要な情報が少なく、詳細な情報が多く含まれている図を作成した学習者は、構造が把握できず、内容も正確に理解できていなかった。そのため、再話でも内容を説明することができなかった。

以上から、学習者が文章をどのように理解していたかは学習者が作成した図に反映されていると考えることができる。読解は学習者の頭の中で行われるものであるため実際に見ることはできないが、このようなタスクを行うことで、学習者の理解の様子を可視化できる可能性を示すことができた。

5.2. 今後の課題

今回の中級学習者のように、文章の構造が把握できない学習者に対して、どのような指導が必要なのだろうか。

まず、やさしい文章を読んで、重要な情報を探す、キーワードを探す、それらの関係を考えて並べる、などの練習から始め、図を作成する練習へと段階的に指導していく方法が考えられる。

また、今回の活動中に図の比較を行ったが、学習者の中には自分の作成した図の問題点に気づくことができていないものもいた。こうした学習者に対しては、重要な項目がいくつあるか、図のどこが違うか等、比較する項目を具体的に提示する、他の学習者の図を使って説明する、ペアやグループで図を作成する、などの活動を取り入れることで、自分の理解が正しいかどうかについて気づかせることができるのではないだ

ろうか。

今回は1つの文章だけを用いて図の作成を行った。今後は構造や内容が異なる様々な文章を用いて、学習者が文章をどのように理解しているのかを明らかにしていく必要がある。

読解は目に見えないプロセスであるため、学習者がどこでどのように誤ったのかを教師が知ることは難しい。今後も教室活動を工夫しながら、学習者一人一人の課題に応じた適切な支援方法を考えていきたい。

付記

本稿は、平成24～27年度科学研究費補助金基盤研究(C)「日本語学習者の読解を困難にする要因の解明とそのモデル化」(研究代表者：高橋亜紀子、課題番号24520563)の研究成果の一部である。

日本語上級学習者と中級学習者を対象に」『言語文化と日本語教育』46,21-30.

西垣順子(2003)『児童期後期における読解力の発達に関する研究』北大路書房

日本語読解学習支援システム・リーディングチュウ太<<http://language.tiu.ac.jp/>>(2016年5月1日)

日本語文章難易度判別システム alpha 版 <http://jreadability.net/>(2014年7月6日閲覧)

八若壽美子(1999)「日本語母語話者と日本語学習者の作文における読解材料からの情報使用について」『言語文化と日本語教育』8,12-24.

Kintsch, W. (1998) *Comprehension: A Paradigm for Cognition*. New York: Cambridge University Press.

Miller, A. C., & Keenan, J. M. (2011) *Understanding the centrality deficit: Insight from foreign language learners*. *Memory & Cognition*, 39, 873-883.

(平成28年9月30日受理)

参考資料

「エコノ女子部<勝間和代>/知覚のフィルター/知識・価値観で違う認識」河北新報(2012年5月24日夕刊)

参考文献

石井怜子(2005)「結束性構築の視点から見た第二言語読解研究概観：スキーマ理論を超えて」『言語文化と日本語教育 増刊特集号 第二言語習得・教育の研究最前線』,125-158.

石井怜子(2015)「適切な引用のために必要な読解とは? - 論説文の読解を中心に -」『第二言語としての日本語の習得研究』,120-134.

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

大村彰道(2001)「文章理解:結束性と意味の創造」大村彰道監修・秋田喜代美・久野雅樹編『文章理解の心理学』,1-16. 北大路書房

鎌田三千子(2015)『第二言語によるパラフレーズと日本語教育』ココ出版

工藤嘉名子・山田しげみ(2011)「図式専門書読解授業における《図解活動》の試み--論理構造を読み解く力を養うために」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』37,63-76.

鈴木明夫(2009)『図を用いた教育方法に関する心理学的研究-外国語の文章理解における探索的効率性-』開拓社

鈴木明夫・粟津俊二(2009)「外国語で書かれた文章の理解を促進する図解の役割」『実践女子大学人間社会学部紀要』第5集,189-212.

高橋亜紀子(2015)「文章の構造を図式化する課題に見られる中・上級日本語学習者の問題点」『日本語教育方法研究会誌』22(1), 64-65.

田川麻央(2013)「要点関係図の成否が説明文理解に及ぼす影響: