

博士学位論文要約

読みの目標が読解過程と理解に与える影響
—読解指導の応用に向けて—

封静宜

名古屋大学大学院国際言語文化研究科

日本語文化専攻

平成 25 年 6 月

1. はじめに

近年、高度に情報のグローバル化が進んだ現代社会では、情報を鵜呑みにするのではなく、自分にとって必要な情報を収集し、その情報を検証しながら解釈を行い、その理解を自分の文脈で利用していく能力が求められる。OECD(国際経済開発機構)はこのような自分にとって必要な情報を収集し、その情報を検証しながら解釈を行い、その理解を自分の文脈で利用していく能力を「キー・コンピテンシー」としてまとめ、さらにその能力の国際的な比較を目的としてPISA(Program for International Student Assessment)調査を実施している。この調査の分野の一つである読解力(読解リテラシー)は「自らの目標を達成し、知識と可能性を発達させ、社会に参加するために、書かれたテキストを理解し、活用し、深く考える能力」(ライチェンほか, 2006, p219)と定義されている。

市川(2001)はこのような読解力を身につけるためには、「はじめの自分の素朴な意見が、他の意見を批判的に検討することを通じてより高められる」という経験を味わうような状況設定が必要であると提言している。そのためには、課題文への批判だけに終わらず、表現上の工夫をしながら各自の意見を書き、相互に読み合っ、どうすればよりよい文章になるかを話し合う活動が重要であると述べている。では、具体的にどのような状況設定を行えば、日本語を第二言語として学習している読み手にこのような読解を経験させられるのであろうか。

本論文は、日本語を第二言語として学習している読み手が読解力を向上させられるような経験を味わえるような状況設定を検討する第一歩として、読解力中級と読解力上級の日本語学習者に「文章を読んで理解した内容を他者に伝える」という「伝達目標設定を促す課題(以下、伝達課題)」と「論拠を示して読んだ文章に対する反論を書く」という「批判目標設定を促す課題(以下、批判課題)」を課し、読み手が読解過程において具体的にどのような目標を設定し、その目標を達成するために、どのように認知的、メタ認知的行動を選択しながら文章を読み進めていくのか、そして、どのように理解を構築していくのかを質的に明らかにする。

2. 先行研究

「読解」は、長年「書かれてある文字という記号を目を通して認識し、その記号群の持つそれぞれの意味を総合的に把握する能力である」(北條, 1982, p603)というボトムアップ的な処理過程であると考えられてきた。その代表的なモデルは、Gough(1972)による「読みの一秒間モデル(One second of reading model)」である。しかし、1970年代に入ると、読解は読み手が受身的に書かれている内容を解析し理解をしていく過程だけではなく、自分の知識により仮説を立て、予測をし、検証しながら意味を構築して行くトップダウン的な処理が行われる過程であると主張されるようになってきた(Goodman, 1975)。その考え方は、第二言語による読解研究にも影響を与え、第二言語による読み手も能動的に文章の意味を構築していくという考えが芽生え始めた。

さらに、1980年代以降、認知心理学の急速な発達に伴い、読解過程についての新たな知見も提示され、それに基づいて、テキスト理解にはテキスト要因だけでなく、推論、ストラテジー、メタ認知、モニタリングなどの読み手要因が不可欠であるという読解観へと変化している(柴崎,

2006)。第二言語による読解研究においても、読解とは、読み手要因と文章内容との相互作用による結果である考えがほぼ定着しつつある(Carrell, 1988a)。そこで本研究では、読解を、目標に合わせて、外界から与えられる文章情報から意味を引き出し(理解)、情報の欠落や理解のズレを推測・予測により埋める(問題解決)という一連の行動から成り立つ規定する。

では、このような読解及び理解は、言語能力、読解力、読みの目標という要因にどのような影響を受けるのであろうか。まず言語能力、読解力について検討すると、何らかの適切な外部的な支援が与えられることにより、たとえ日本語レベルが初級、読解力が下であっても、適切な予測、推測等の処理が活性化され、その結果、より適切な理解が構築されることが先行研究より示唆される。次に、読みの目標と読解過程、そして理解の関係について考えると、課題状況、目標設定の差により、読解過程で焦点化する点が異なり、伝達する相手が異なることにより、作文過程でも焦点化する点が異なることが示唆される。しかしながら、これらの影響は、中級においては効果が低いことも示唆されている。

(1) 「伝達目標」と「批判目標」という目標設定の違いが日本語による読解力が中級である読み手(以下、読解力中級)の読解過程におけるメタ認知行動の連鎖、認知行動の連鎖、理解にどのように影響を与えるか。その共通点と相違点とは何か。

(2) 「伝達目標」と「批判目標」という目標設定の違いが日本語による読解力が上級である読み手(以下、読解力上級)の読解過程におけるメタ認知行動の連鎖、認知行動の連鎖、理解にどのように影響を与えるか。その共通点と相違点とは何か。

(3) 「伝達目標」を設定した読み手のメタ認知行動の連鎖、認知行動の連鎖、理解において、読解力中級と読解力上級の読み手にはどのような共通点と相違点があるか。

(4) 「批判目標」を設定した読み手のメタ認知行動の連鎖、認知行動の連鎖、理解において、読解力中級と読解力上級の読み手にはどのような共通点と相違点があるか。

3. 実験方法

3.1 実験用文章

実験用文章は以下に示す金田一秀穂(2007)の「大切なのは『美しさ』よりも『正しさ』」である。この文章は「美しさ」と「正しさ」という二つの概念を対比し、「正しさ」のほうが重要であるという主張を述べる文章構成と内容となっている。このような二つの概念を対比する内容であれば、学習者は作者とは反対の概念から批判の理由や根拠が想起しやすく、批判的読解が促進されやすいと考える。文章の1文の平均長は26.62(692字/26文)で、漢字含有率は24.57%(170字/692字)である。帯2(obi-2.x)とリーディングチュウ太を利用し素材の難易度を測定した結果、この文章は中級前半レベルであると判断された。なお、語彙知識の差による影響を最小限にするために単語リストも添付した。

3.2 読みの目標設定を促す課題の設定

本研究では、目標設定を促す課題として、まず実験参加者にとって日常的に経験するリアリテ

ィがある状況として「日本語の授業」を設定した。そして、参加者が容易に課題状況を想像することができるように、何のために読むか、読んだ結果を何に使うのかを課題文に盛り込んだ。

3.3 参加者

読解力試験により判定した結果、14点満点の2名を読解力上級とし、残りの2名は、読解力中級とした。この上級のうち1名（以下 HD と表す）に「伝達目標」を課し、もう1名（以下 HH と表す）に「批判目標」を課した。中級の2名のうち1名（以下 MD と表す）に「伝達目標」を課し、もう1名（以下 MH と表す）に「批判目標」を課した。

3.4 資料収集方法

読解過程における発話思考法、読解終了後の再生刺激法と事後インタビューにより分析資料を収集した。

3.5 実験の手順

実験の手順は以下のとおりである。

- (1) 実験の目的および流れの説明を行う。
- (2) 1時間前後の発話思考法の練習を行う。練習用文章は、実験テストと同じシリーズの文章を選んだ。
- (3) 練習後中国語訳付きの課題文を示し研究者がそれを読み上げる。
- (4) 実験用文章、単語リスト、課題を参加者の手元に置き発話思考法を行いながら課題遂行の実験を開始。制限時間、ノート取り、書き込み、印をつけること等の進め方は参加者に一任。
- (5) 発表原稿を書く。原稿産出過程においても発話思考法を継続。
- (6) 読解テスト。
- (7) (4) (5) の画面を見ながら、その課題遂行過程における考えを確認するための再生刺激法によるインタビュー。
- (8) 事後インタビューを実施。事後インタビューは、発話思考法、再生刺激法では確認できなかったことを確かめることを目的として行った。

3.6 分析方法

分析は以下の手順で行った。

- (1) 行動の分割及び意味概念の付与発話思考法による資料(以下、プロトコルとする)を、再生刺激法と事後インタビューによる資料も参照しながら認知的な行動単位に分割する。
- (2) すべての分割単位に表1【注：舘岡(2005)、犬塚(2002, 2010)、予備調査の資料、第二章の考察を参考しながら、封(2013a, b)を一部修正】の行動を付与した。理解水準は表2【注：Chan, Burtis, Scardamalia and Bereiter(1992)を参考】を参照にして決定した。

表1 本研究における行動範疇

メ タ 認 知	モニタリング	評価	意見・感想
		点検	問いかけ
			訂正
	検証		
コ ン ト ロ ー ル	調整	進み方の選択	
	計画	目標設定	
		計画立案	
認 知	理 解 ・ 予 測 ・ 推 測	読み	—
		意味明確化	言い換え
		要点把握	要約
			照応関係の指摘
		背景知識・経験の活用	内容の知識の利用
			個人の経験との照応
			内容のイメージ化
			具体例の活用
			社会・文化的知識の利用
			文章構造の知識の利用
			書き手に関する知識の利用
		言語知識の活用	語彙知識の利用
			文法知識の利用
			文・節構造の分析
中国語の漢字知識の利用			
記憶	—		

表2 理解水準の操作定義

理解	操作定義
水準1	語・句・節レベル中心の理解。
水準2	文レベル中心の理解。
水準3	文章の内容に忠実でその要点を把握した理解。
水準4	文章を正しく理解した上で、文章内容と読み手の知識・経験とのズレを統合することにより、文章の意味を精緻化した理解。
水準5	文章内容の範囲内の問題解決ではなく、文章内容より広い範囲の問題状況や問題解決をするため、文章内容を手がかりに読み手の経験・知識に関連付けながら構築した理解。

4. 目標の差が読解力中級の学習者の読解過程に与える影響

ここでは、研究課題「『伝達目標』と『批判目標』という目標の差が日本語による読解力が中級である読み手の読解過程におけるメタ認知行動の連鎖、認知行動の連鎖、理解にどのように影響を与えるか」を検証する。4.1 では課題による目標設定の違い、4.2 では認知行動、メタ認知行動の連鎖、4.3 では、行動の連鎖と理解との関係に焦点を絞り分析を進める。このうち、伝達目標課題を課した参加者はMD、批判目標課題を課した参加者はMHである。

4.1 課題差が目標設定に与える影響

伝達目標設定を促す課題（以下、伝達目標課題）が課せられた場合と批判目標設定を促す課題（以下、批判目標課題）が課せられた場合では、設定する目標が予想通りに異なるかどうかについて検討した結果、課題差により伝達目標課題では「文章を理解し、文章に書かれた内容を人に

伝える」，批判目標課題では「作者の論点を特定し，その妥当性を吟味して，反対の理由と根拠を示す」という目標設定が異なっていることが示された。

4.2 読解過程における認知行動とメタ認知行動の連鎖

伝達目標課題が課せられた MD は文章を読んでいる段階(以下，文章読みの段階)では，理解に支障が生じた箇所を検証し，それを解決するための行動連鎖を行っている。具体的には，理解に支障がある箇所をモニタリングしてから，先読みと戻り読みを行い，【言い換え→意見・感想→進み方の選択→訂正】という行動連鎖が観察された。作文を作成するために課題文や文章の読み返しをする段階(以下，作文前の段階)になると，全体的な理解，課題を達成するための行動連鎖が観察された。それは，【目標設定】をしてから，伝達に使える部分を焦点化し，その重要度を評価し，その上で伝達という【目標設定】をしている。そして，どのように伝えればいいかと【問いかけ】をしてから，具体的な【計画立案】を行い，【目標設定→意見・感想，目標設定→問いかけ⇔計画立案】という行動連鎖である。一方，批判目標課題が課せられた MH は文章読みの段階では，作者の主張を特定し，作者と自分自身の主張，自分の理解を吟味しながら，そのズレと矛盾を検証する行動連鎖を行っている。具体的には，文章内容の【言い換え】【照応関係の指摘】をしてから，自分と作者の主張の妥当性を【問いかけ】【検証】をし，それを吟味するために戻り読み，先読みという【進み方の選択】を行う行動を繰り返し，【言い換え・照応関係の指摘⇔問いかけ・検証⇔進み方の選択】といった行動連鎖を繰り返している。作文前の段階になると，批判という目標を達成するために，自身の知識を用いた理解の再構築を行う行動連鎖が観察された。反論するための【目標設定】をしてから，反論するための根拠を立てるための【計画立案】をし，最後に課題とその達成度を【検証】するという【目標設定→計画立案→検証】の行動連鎖である。

4.3 読解過程における行動連鎖と理解の関係

伝達目標課題が課せられた MD は，文章読みの段階では水準2の処理水準の特徴を示す単語，句，文単位の命題レベルの理解を構築するための行動連鎖を示し，文章の部分的な理解を示している。しかし，文章の全体的な理解を目的とした行動連鎖を示し，処理水準3の特徴を示す理解水準3のテキストベースを構築している。一方，批判目標課題が課せられた MH は，文章読みの段階では，理解の矛盾，文章内容と自身の知識のズレを埋めるための行動連鎖を示し，行動連鎖を示し，処理水準4の特徴である理解水準4の状況モデルを構築している。そして，作文前の段階になると，文章読みの段階から得た理解をさらに自身の知識で再構築して，処理水準5の特徴を示すより深い水準の水準5の状況モデルを構築している。

5. 目標の差が読解力上級の学習者の読解過程に与える影響

ここでは研究課題「『伝達目標』と『批判目標』という目標の差が日本語による読解力が上級である読み手の読解過程におけるメタ認知行動の連鎖，認知行動の連鎖，理解にどのように影響を与えるか」を検証する。5.1 では課題による目標設定の違い，5.2 では認知行動，メタ認知行動の連鎖，5.3 では，行動の連鎖と理解との関係に焦点を絞り分析を進める。このうち，伝達目標課題を課した参加者はHD，批判目標課題を課した参加者はHHである。

5.1 課題差が目標設定に与える影響

まず、伝達目標設定を促す課題（以下、伝達目標課題）が課せられた場合と批判目標設定を促す課題（以下、批判目標課題）が課せられた場合では、設定する目標が予想通りに異なるかどうかについて検討する。

事後インタビューによると、伝達目標課題が課せられた HD は今回の課題を「文章に書かれている内容を文章を読んでいない人に話す」と理解し、大意を読み取るために内容の「簡単な抜粋」を行い、その抜粋した大意を人に教えるという目標設定をしている。このような「文章に書かれている内容の意味を理解する」という読み方に関して HD は事後インタビューで「一番馴れた読み方である」と述べている。

一方、批判目標課題が課せられた HH は指示を読んでから、「つまりこの文章のよくないところを見つけ出す。間違いないだろうね」(5)「この文章の不都合なところを見つけ出して、自分の意見を述べるんだらう」(10)と作者の主張に反論する部分を見つけ出すという目標設定をしている。HH は文章を「なるほどなるほど」と肯定的な立場から読むのがふだんの読み方であるが、今回は反論する部分を見つけ出すという気持ちで読んだと事後インタビューで述べている。

このように、目標設定を促す課題差により HD と HH では「文章を理解し、文章に書かれた内容を人に伝える」と「作者の論点を特定し、その妥当性を吟味して、反対の理由と根拠を示す」のように設定した目標が異なっている。

5.2 読解過程における認知行動とメタ認知行動の連鎖

伝達目標課題が課せられた HD の文章読みの段階では、文章の【言い換え】で、自分の理解の矛盾についての【意見・感想】に基づいて理解状況を評価してから、再読などの【進み方の選択】をし、誤解を【訂正】する、という【言い換え→意見・感想→進み方の選択→訂正】の行動連鎖を示している。作文前の段階になると、課題の要請にあわせて【目標設定】をし、使える情報についての【意見・感想】に基づいた評価により情報を取捨選択している。その後、伝達するための情報の組み立ての【計画立案】、発表の前の挨拶語などの【計画立案】をして、最後に課題の達成度について【意見・感想】を述べ、評価するという【目標設定→意見・感想、目標設定→計画立案→意見・感想】という行動連鎖が観察された。

一方、批判目標課題が課せられた HH は文章内容の【言い換え】、及びキーワード同士の【照応関係の指摘】をしてから、それが作者の主張であるかどうかを【問いかけ】【検証】をし、作者の主張を特定するために【進み方の選択】を繰り返し、作者の論点を把握しようとする。そして、論点を特定してから、その妥当性を【検証】【問いかけ】をするという【言い換え・照応関係の指摘⇔問いかけ・検証⇔進み方の選択】という行動連鎖を示している。

そして、作文前の段階では、作文を完成するために、課題を達成するために【目標設定】をしてから、反論をするための論点の【検証】を繰り返して、課題を完成するための【計画立案】をするという【目標設定⇔検証→計画立案】という行動連鎖が観察された。

5.3 読解過程における行動連鎖と理解の関係

伝達目標課題が課せられた HD は、文章読みの段階では、全体の要点を理解するための行動連鎖

を示し、処理水準 3 の特徴を示す理解水準 3 のテキストベースを構築している。作文前の段階では、文章読みの段階で理解した情報の取捨選択をしているだけで、文章読みの段階の理解水準を維持している。一方、批判目標課題が課せられた HH は、文章読みの段階では、作者の主張を特定しながら、タイトルを取り巻くキーワードを文脈と自身の知識により整理し、その具体的な内容を把握しているだけではなく、それらを有機的に結びつけている。その結果、文脈と自身の知識による文章内容を整理し、処理水準 4 の特徴を示す理解水準 4 の状況モデルを構築している。作文前の段階では、反論するために、自分の知識を用いて反対する根拠を示し、自分の主張を示す行動連鎖が観察される。このように、自身の知識による理解を再構築し、処理水準 5 の特徴を示す文章内容を越えた理解水準 5 の状況モデルを達成している

6. 考察

6.1 読解力の差による比較-「伝達目標課題」の場合

「伝達目標課題」では、読解力の差によらず、読解力中級であっても読解力上級であっても、「文章に書かれている内容を理解し、それを人に伝える」という目標を設定し、その目標を達成するために読み進めていることがわかった。以上の結果から、「伝達目標課題」においては、読解力の差によって目標設定に差がないことが示された。しかし、文章読みの段階では、読解力中級の読み手は部分的な理解をするためのメタ認知行動と認知行動を行い、語、句、または文単位の命題レベルの理解を示しているのに対して読解力上級の読み手は全体的な理解をするためのメタ認知行動と認知行動を行い、テキストベースの理解を構築している。この結果は、森(2000)が中級日本語学習者と上級日本語学習者を対象として文章の要約を課した先行研究の知見と共通する点がある。つまり、「伝達目標課題」が課せられた場合の文章読みの段階では、「要約」が課せられた場合と同様の行動連鎖が観察され、その結果、言語能力の差が反映した行動の連鎖と理解が構築されることが示唆される。「伝達目標課題」が課せられた場合の作文前の段階では、読解力の差によるメタ認知行動、認知行動、理解の差は観察されなかった。読解力中級の MD と読解力上級の HD は共に伝達する価値がありそうな情報を評価し、それをどういうふうに構築すればいいかと計画立案をし、進み具合をコントロールしている。

読解過程における行動連鎖と理解の関係に関して言えば、「伝達目標課題」が課せられた読解力中級の MD と読解力上級の HD は、文章読みの段階では、理解水準に読解力の差による違いが見られた。読解力中級の MD は単語、句、文単位の処理水準 2 の特徴を示す命題レベルの理解を構築しているが、読解力上級の HD は処理水準 3 の特徴を示すテキストベースの理解を示している。しかし、作文前の段階では理解の差がなくなり、読解力中級の MD と読解力上級の HD は共に処理水準 3 の特徴を示すテキストベースを構築している。

6.2 読解力の差による比較-「批判目標課題」の場合

「批判目標課題」は、読解力の差によらず、読解力中級であっても読解力上級であっても「作者の論点を特定し、その妥当性を吟味して、反対の理由と根拠を示す」という目標を設定し、その目標を達成するために読み進めていることがわかった。以上の結果から、「批判目標課題」に

においては、読解力の差によって目標設定に差がないことが示された。文章読みの段階でも、読解力に関わらず読解力上級であっても読解力中級であっても同様のメタ認知行動と認知行動の連鎖、理解水準が示された。「批判目標課題」が課せられた読解力中級の MH と読解力上級の HH は共に「作者の論点を特定し、その妥当性を吟味して、反対の理由と根拠を示す」という目標設定に従い、批判するために作者の論点の妥当性を自分の知識と経験により検証し、作者の論点に関わる具体例とキーワードに焦点化し、その関係付けを行うためにコントロールを行い、読みの進み具合を調整している。そして、MH も HH も共に、文法知識、文章の構造に関する知識により、作者の論点を特定し、論点に関わる関連性のある語の照応関係の指摘を行い、キーワードを結び付けて、文章情報を自分なりに整理しているという処理水準 4 の特徴を示す状況モデルを構築している。

「作者の論点を特定し、その妥当性を吟味して、反対の理由と根拠を示す」という目標設定を促す課題を課すことにより、読解力中級の読み手であっても、処理水準 5 の特徴を示す状況モデルを構築するような読解力上級や母語話者と同等のメタ認知行動、認知行動の連鎖を促進することができる可能性を示唆するものである。特に「批判目標課題」で、理由や根拠を示して反論を「書く」という課題は、文章読みの段階で構築した理解の再構築を促進し、より深い理解の構築を促すことを示している。

7. まとめ

本研究で示された可能性を以下のようにまとめることができる。

- (1) 読解力に関わらず与える課題によって設定される目標は異なる
- (2) 目標設定が異なることによって読解過程で生起する認知行動、メタ認知行動は異なる
- (3) 読解過程で生起する認知行動、メタ認知行動は異なることによって、構築される理解の水準は異なる
- (4) メタ認知を促進する課題を設定することによって、読解力中級の読み手であっても、読解力が高い読み手と同様の認知行動、メタ認知行動が読解過程で促進される

参考文献

- 秋田喜代美(2008). 「文章の理解におけるメタ認知」『メタ認知 学習力を支える高次認知機能』(pp. 97-109) 北大路書房.
- 石井怜子(2006). 「図表の呈示及び完成が第二言語学習者の説明文読解に及ぼす影響—中級後半レベルの成人日本語学習者の場合—」『教育心理学研究』54, 498-508.
- 市川伸一(2001). 「批判的に読み、自分の主張へとつなげる国語学習」『文章理解の心理学—認知、発達、教育の広がりの中で—』(pp. 244-255) 北大路書房.
- 伊東昌子(1991). 「設問への筆記解答が論文の批判的な読みに及ぼす効果」『日本教育心理学会第33回総会発表論文集』33, 645-646.
- 犬塚美輪(2002). 「説明文における読解方略の構造」『教育心理学研究』50, 152-162.
- 犬塚美輪(2010). 「文章の理解と産出」『現代の認知心理学 5 発達と学習』(pp. 201-226) 北大

路書房.

内田伸子(1982). 「文章理解と知識」 『認知心理学講座 3 推論と理解』 (pp. 158-179) 東京大学出版会.

大河内祐子(2001). 「読みの目標が疑問生成に与える影響」 『読書科学』 45, 127-134.

大隈敦子(2005). 「第2言語学者はテキストをどう読んでいるか—既有知識の活性化と一貫性の形成—」 『日本語教育紀要』 1, 37-51.

大津由紀雄(編)(1995). 『認知心理学3言語』 東京大学出版会.

岡本真彦(2001). 「メタ認知-思考を制御・修正する心の働き」 『認知心理学を語る第3巻おもしろ思考のラボラトリー』 (pp. 139-159) 北大路書房.

小河原義朗・木谷直之・熊谷智子(2012). 「学習者ペアによる読解後の再話活動に見られる相互行為」 『日本語教育方法研究会誌』 19(1), 6-7.

海保博之・原田悦子(1993). 『プロトコル分析入門—発話データから何を読むか—』 新曜社.

柏崎秀子(2010). 「文章の理解・産出の認知過程を踏まえた教育へ—伝達目的での読解と作文の実験とともに—」 『日本語教育』 146, 34-48.

川村よし子・北村達也・保原麗(1999). 『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/>

ガニエ, E. D. (1989). 『学習指導と認知心理学』 赤堀侃司・岸学(監訳) パーソナルメディア株式会社. Gagné, E. D. (1985). *The cognitive psychology of school learning*. Glenview, Illinois: Scott, Foresman and Company.

菊池民子(2004). 「日本語学習者の読解における『読みのスタイル』の多様性:使用ストラテジーの観点から(村松賢一先生退官記念号)」 『言語文化と日本語教育』 27, 144-156.

菊池民子(2006). 「よい読み手の読解過程に見られる特徴:ストラテジー連鎖の視点から」 『言語文化と日本語教育』 31, 1-10.

北條淳子(1982). 「読解力」 『日本語教育事典』 (pp. 603-604) 大修館書店.

木村祐三(2001). 「外国語の読みにおけるメタ認知と読解力」 『英語リーディングの認知メカニズム』 (pp. 256-270) くろしお出版.

金田一秀穂(2007). 「大切なのは『美しさ』よりも『正しさ』」 『16歳の教科書』 (pp. 23-25) 講談社.

小出慶一(1991). 「読解能力の操作的規定と読解テスト・シラバスの骨格について」 『産能短期大学紀要』 24, 181-193.

小川貴士(1991). 「読みのストラテジー, プロセスと上級の読解指導」 『日本語教育』 75, 78-86.

笹山萩子(2007). 「PISA『読解リテラシー』と批判的思考力・語彙理解力の関係の検討」 『日本教育心理学会総会発表論文集』 49, 476.

佐藤理史(2007). 『ことば不思議箱』 <http://kotoba.nuee.nagoya-u.ac.jp/>

佐藤礼子(2012). 「日本語の中級読解授業における説明活動を用いた理解の構造化の試み」 『日本語教育方法研究会誌』 19(1), 74-75.

- 三宮真智子(2008).『メタ認知:学習力を支える高次認知機能』北大路書房.
- 柴崎秀子(2006).『第二言語テキスト理解と読み手の知識』風間書房.
- 白石知代(1999).「日本語記事文の読解における再話の効果—再話プロトコルの観察を通して—」
『日本語教育』101, 11-20.
- 杉山ますよ・田代ひとみ・西由美子(1997).「読解における日本語母語話者・日本語学習者の予測能力」
『日本語教育』92, 36-47.
- 田川麻央(2012).「中級日本語学習者の読解における要点と構造の気づき—要点探索活動と構造探索活動の統合と順序の影響を考慮して—」
『日本語教育』151, 34-47.
- 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, 66-75.
- 館岡洋子(2005).『ひとりで読むことからピア・リーディングへ—日本語学習者の読解過程と対話的協働学習』東海大学出版会.
- 谷口すみ子(1992).「日本語学習者の読解過程分析」
『The Language Teacher』16, 31-33.
- 日本国際教育支援協会・国際交流基金(2010).『平成21年度第2回 日本語能力試験1・2級試験問題と正解』凡人社.
- 波多野誼余夫(編)(1982).『認知心理学講座 第4巻 学習と発達』東京大学出版会.
- 封静宜(2013a).「読みの目標が読解過程に与える影響—上級日本語学習者のケーススタディー—」
『小出記念日本語教育研究会論文集』21, 45-59.
- 封静宜(2013b).「「批判」という目標が読解過程に与える影響——日本語中級学習者の事例研究」
『リテラシーズ』12, 12-21.
- フラヴェル(1981).「メタ認知と認知的モニタリング」波多野誼余夫(監訳)『現代児童心理学3 子どもの知的発達』(pp. 45-59)金子書房.
- ボイクマン総子(2011).「自己理解の説明をめぐる学習者間の相互交渉：読解授業の試み」
『日本語教育方法研究会誌』18(2), 6-7.
- 古本裕美(2006).「読解目的と作動記憶容量が文章理解に及ぼす影響」
『広島大学大学院教育学研究科紀要』第二部 55, 275-284.
- 松本隆・衣川隆生・瀬戸口彩・市川綾子・石崎晶子(1992).『日本語能力試験 3・4級受験問題集—予想と対策』アルク.
- 森岡健二(1952).「『読みやすさ』の基礎的研究」
『昭和26年度国立国語研究所年報』3, 91-108.
- 森岡健二(1953).「読みやすさの基礎調査」
『昭和27年度国立国語研究所年報』4, 114-131.
- 森雅子(2000).「母国語および外国語としての日本語テキストの読解—Think-aloud法による3つのケーススタディー—」
『世界の日本語教育』10, 57-72.
- 文部科学省(2005).「PISA調査(読解力)の結果を踏まえた指導の改善」
『読解力向上に関する指導資料—PISA調査(読解力)の結果分析と改善の方向』
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku/siryo/05122201/005.htm
- 山本一枝(1985).「大学一般教養専門書の読みの難易と文体的特徴—日本語中級読解指導との関

- 連において—」『筑波大学留学生教育センター日本語論集』1, 53-69.
- ライチェン, D.S.・サルガニク, L.H. (2006). 「コンピテンシーの定義と選択 [概要]」立田慶裕 (監訳)『キー・コンピテンシー国際標準の学力をめざして』(pp.199-224)明石書店.
- (Rychen, D.S. & Salganik, L.H. (Eds.). (2003) *Key Competencies for a successful life and a well-functioning society*. Göttinge: Hogref
- 渡辺由美 (1998). 「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, 25-36.
- Anderson, N. J. (1991). Individual differences in strategy use in second language reading and testing. *The Modern Language Journal*, 75, 460-472.
- Baddeley, A. D. (1986). *Working Memory*. Oxford: Oxford University Press.
- Baddeley, A. D. (1992). Working memory. *Science*, 255, 556-559.
- Block, E. L. (1992). See how they read: Comprehension monitoring of L1 and L2 readers. *TESOL Quarterly*, 26, 319-343.
- Carrell, P. L. (1983a). Some issues in studying the role of schemata, or background knowledge, in second language comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 1, 81-92.
- Carrell, P. L. (1983b). Three components of background knowledge in reading comprehension. *Language Learning*, 33, 183-207.
- Carrell, P. L., & Eisterhold, J. (1983). Schema theory and ESL reading pedagogy. *TESOL Quarterly*, 17, 553-573.
- Carrell, P. L. (1984). Evidence of a formal schema in second language comprehension. *Language Learning*, 34, 87-112.
- Carrell, P. L. (1987). Content and formal schemata in ESL reading. *TESOL Quarterly*, 21, 461-481.
- Carrell, P. L. (1988a). Introduction: Interactive approaches to second language reading. In P. L. Carrell, J. Devine & D. E. Eskey (Eds.), *Interactive approaches to second language reading* (pp. 1-7). New York: Cambridge University.
- Carrell, P. L. (1988b). Some causes of text-boundedness and schema interference in ESL reading. In P. L. Carrell, J. Devine & D. E. Eskey (Eds.), *Interactive approaches to second language reading* (pp. 101-113). New York: Cambridge University.
- Chan, C. K. K., Burtis, P. J., Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1992). Constructive activity in learning from text. *American Educational Research Journal*, 29, 97-118.
- Clarke, M. A. (1980). The short circuit hypothesis of ESL reading—or when language competence interferes with reading performance. *Modern Language Journal*, 64, 203-209.
- Eskey, D.E. (1988). Holding in the bottom : An interactive approach to the language

- problems of second language readers. In P. L. Carrell, J. Devine & D. E. Eskey (Eds.), *Interactive approaches to second language reading* (pp. 93-100). New York: Cambridge University.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, *34*, 906-911.
- Gough, P. B. (1972). One second of reading. In J. F. Kavanagh and I. G. Mattingly (Eds.), *Language by ear and eye* (pp. 331-358). Cambridge: MIT Press.
- Goodman, K. (1967). Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of Reading Specialist*, *6*, 126-135.
- Goodman, K. (1975). The reading process. In P. L. Carrell, J. Devine & D. E. Eskey (Eds.) (1988), *Interactive approaches to second language reading* (pp. 11-21). New York: Cambridge University.
- Grabe, W. (1988). Reassessing the term "interactive". In P. L. Carrell, J. Devine & D. E. Eskey (Eds.) (1988), *Interactive approaches to second language reading* (pp. 56-70). New York: Cambridge University Press.
- Grabe, W. (1991). Current developments in second language reading research. *TESOL Quarterly*, *25*, 375-406.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Rumelhart, D. E. (1977). Toward an interactive model of reading. In S. Dornic (ed.), *Attention and performance VI* (pp. 573-603). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Rumelhart, D. E. (1980). Schemata: The building blocks of cognition. In R. J. Spiro, B. C. Bruce & W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 33-58). Hillsdale: NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Samules, J., & Kamil, M. (1988). Models of the reading process. In P. L. Carrell, J. Devine & D. E. Eskey (Eds.), *Interactive approaches to second language reading* (pp. 22-36). New York: Cambridge University.
- Smith, F. (1994). *Understanding Reading*. (5th edition), Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stanovich, K. E. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, *16*, 32-71.