

博士学位論文

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

目 次

第1章 序章

1.1 研究の背景	1
1.2 本研究の目的	3
1.3 論文の構成	4

第2章 先行研究

2.1 ボトムアップモデル・トップダウンモデル・相互作用モデル	6
2.1.1 Gough のボトムアップモデル	6
2.1.2 Goodman のトップダウンモデル	8
2.1.3 Rumelhart の相互作用モデル	10
2.1.4 第二言語読解における「相互作用」のとらえ方	11
2.2 内田と小出のモデル	13
2.2.1 メタ認知とは	13
2.2.2 内田の読解モデル	16
2.2.3 小出の読解モデル	18
2.3 読みとは	21
2.3.1 外在要因	22
2.3.2 読み手の知識	23
2.3.3 読解における方略の役割	23
2.3.4 文章情報処理	26
2.3.5 読解における文章情報処理水準と理解水準	27
2.4 実証的先行研究	31
2.4.1 言語能力の差が読解過程と理解に与える影響	32
2.4.2 読解力の差が読解過程と理解に与える影響	34
2.4.3 目標の差が読解過程と理解に与える影響	37
2.4.3.1 母語による読み手の目標の差による読解過程の特徴	37
2.4.3.2 第二言語による読み手の目標の差による読解過程の特徴	39
2.4.4 研究課題	41

第3章 研究方法

3.1 資料収集方法	44
3.2 実験材料	47
3.2.1 機材	47
3.2.2 実験用文章	47
3.3 読みの目標設定を促す課題の設定	49

3.4	実験参加者	50
3.5	実験の手続き	50
3.6	分析方法	52
3.6.1	行動範疇	52
3.6.2	理解水準の操作定義	62

第4章 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

4.1	課題差が目標設定に与える影響	66
4.2	読解過程における認知行動とメタ認知行動の連鎖	68
4.2.1	伝達目標課題が課せられた MD の場合	68
4.2.1.1	文章読みの段階	68
4.2.1.2	作文前の段階	70
4.2.2	批判目標課題が課せられた MH の場合	72
4.2.2.1	文章読みの段階	72
4.2.2.2	作文前の段階	77
4.3	読解過程における行動連鎖と理解の関係	79
4.3.1	文章読みの段階	79
4.3.2	作文前の段階	83

第5章 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

5.1	課題差が目標設定に与える影響	87
5.2	読解過程における認知行動とメタ認知行動の連鎖	88
5.2.1	伝達目標課題が課せられた HD の場合	88
5.2.1.1	文章読みの段階	88
5.2.1.2	作文前の段階	90
5.2.2	批判目標課題が課せられた MH の場合	95
5.2.2.1	文章読みの段階	95
5.2.2.2	作文前の段階	101
5.3	読解過程における行動連鎖と理解の関係	104
5.3.1	伝達目標課題が課せられた HD の場合	104
5.3.1.1	文章読みの段階	104
5.3.1.2	作文前の段階	106
5.3.2	批判目標課題が課せられた MH の場合	107
5.3.2.1	文章読みの段階	107
5.3.2.2	作文前の段階	112

第6章 考察

6.1 読解力の差による比較-「伝達目標課題」の場合	115
6.1.1 目標設定について	115
6.1.2 読解過程における認知行動とメタ認知行動の連鎖	115
6.1.3 読解過程における行動連鎖と理解の関係	119
6.2 読解力の差による比較-「批判目標課題」の場合	120
6.2.1 目標設定について	120
6.2.2 読解過程における認知行動とメタ認知行動の連鎖	120
6.2.3 読解過程における行動連鎖と理解の関係	123
第7章 結章	
7.1 本研究のまとめ	125
7.2 読解指導への示唆	131
7.3 今後の課題	132
参考文献	134

図表一覧

【表】

表 2-1	犬塚の読解方略の構造	24
表 2-2	テキストからの学習の構成的活動	29
表 2-3	文章情報処理水準と理解水準	30
表 3-1	半構造化インタビューシート	45
表 3-2	本研究における行動範疇	52
表 3-3	読解における行動範疇の定義と例	54
表 3-4	理解水準の操作定義	63

【図】

図 2-1	Gough のモデル	7
図 2-2	Rumelhart の相互作用モデル	10
図 2-3	メタ認知の分類	15
図 2-4	内田の読解モデル	16
図 2-5	小出の読解モデル	19

資料

資料 1	日本語読解力テスト	1
資料 2	発話思考法の練習課題	7
資料 3	実験用文章	11
資料 4	課題文 伝達	16
資料 5	課題文 批判	18
資料 6	読解テスト	19
資料 7	読解過程の Protokol	
1.	MD の Protokol	20
2.	MH の Protokol	36
3.	HD の Protokol	52
4.	HH の Protokol	60

第 1 章 序章

1.1 研究の背景

日本語学習者の日本語能力を測定する大規模試験としては、日本語能力試験¹と日本留学試験²がある。日本語能力試験は「日本国内、国外において原則として日本語を母語としない日本語学習者を対象に日本語能力を測定し、認定することを目的とした試験」であり、日本留学試験が開始されるまでは、日本の高等教育機関で勉学を進めるための日本語能力を測定するために、広く利用されてきた。2010年にレベル、認定の目安、試験科目と試験時間、配点が改訂されたが、最上級の N1 レベルの試験科目として「言語知識（文字・語彙・文法）・読解」と「聴解」があり、その得点区分としては、「言語知識 60 点、読解 60 点、聴解 60 点」となっている。また、日本留学試験は「外国人留学生として日本の大学等で必要とする日本語力および基礎学力の評価を行うこと」を目的としてアカデミックジャパニーズに特化した日本語能力の測定が行うために開発されたものである。このうち、日本語の科目は、理解に関わる能力を測定する「読解」、「聴解・聴読解」と、産出に関わる能力を測定する「記述」の3領域で構成されている。

このように日本語学習者の日本語能力を測定する大規模試験では、詳細は異なるとしても「読解」が試験科目として取り上げられている。このことから、高等教育機関で日本語を用いて勉学に対応する能力として「読解」は不可欠な能力の一つであると言える。

このような「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

¹ 日本語能力試験 (Japanese-Language Proficiency Test) は、国際交流基金と日本国際交流協会（現日本国際教育支援協会）が実施するものである (<http://www.jlpt.jp/>を参照)。

² 日本留学試験 (Examination for Japanese University Admission for International Students) は、独立行政法人日本学生支援機構が、文部科学省、外務省、大学及び国内外の関係機関の協力を得て実施するものである (<http://www.jasso.go.jp/>を参照)。

考えられてきた。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)。

このような考え方に基づき、これまでも様々な読解指導法が提案されている。その一つに、読み取った内容を「伝達する」という方法がある(小河原ほか, 2012; 佐藤, 2012; ボイクマン, 2011)。日常生活においては、読んで理解した内容を他者と共有、確認、議論し、その過程で自らの理解を深め、自身の知識や情報の再構築を行っている。この過程を教育現場で再現し、それを経験することにより構成的に「読解力」を育成しようと提案されたものである。

また、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。この読解リテラシーを高めるためには批判的思考力を高める指導や批判的読解を交えた指導が効果的であるという示唆もある(笹山, 2007)。ここでいう批判的読解とは「内容, 形式や表現, 信頼性や客観性, 引用や数値の正確性, 論理的な思考の確かさなどを理解・評価したり, 自分の知識や経験と関連付けて建設的に批判したりするような」読みを指す。

市川(2001)は「批判的読解」と呼ばれる読み方の重要性を強調しつつ, そ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, 相互に読み合って, 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。

このように「読解力」, 「批判的読解」の力を高めるためには, 「読み取った内容を伝達する」活動や, 「文章を批判的に読む」活動が提言されている。しかしながら, 具体的にどのような状況設定を行えば期待した読解が行われるのか, そして, 学習者はどのように読み進め, その結果どのような理解を達成しているのかを質的に分析した研究は管見の限り少ない。

1.2 本研究の目的

本研究では, 高等教育機関で勉学を進めていくために求められる「読解力」を育成する方法を探求する第一歩として「伝達」と「批判」という目標設定に繋がる課題を与え, その課題において, 日本語を第二言語として学習する読み手が, どのように読み進めていくか, そして, どのような理解を構築するかを質的に分析する。「伝達」という目標設定に繋がる課題として「読んだ文章をクラスメートの前で発表する」を与え, 「批判」という目標設定に繋がる課題として「ディベートを行うために,

文章の論点を批判し，批判する論拠を示す」を与えた。この 2 つの課題を，参加者に課し，異なる課題及び読解力の差が参加者の目標設定に具体的にどのように影響するかを観察する。さらに，設定された目標と読解力の差が，その読解過程における認知行動の連鎖，メタ認知行動の連鎖，そして，それらの行動の結果構築される理解にどのような影響を与えるかを分析することにする。その結果に基づき，これまで提案されてきている読解指導の方法の有効性と課題を検証し，今後の読解指導の一指針を提言する。

1.3 論文の構成

本研究の構成は以下の通りである。

本章では，高等教育機関で日本語を用いて勉学を進めようとする留学生にとって重要な役割を果たす読解力を育成するためにはどのような課題設定が必要かの研究が求められていること，特に，現在提案されている「伝達」や「批判」という課題を設定した場合に，どのような読解過程が生起し，その結果，どのような理解が構築されるかを質的に検証することが必要であると提言した。その上で，本研究の目的を示している。

第 2 章では，先行研究の読解モデルを枠組みとして，認知過程およびメタ認知過程の構成要素と要素間の関係を概観する。その上で，今までに提案されてきた 2 つの読解モデルを検討し，その検討に基づいて本研究の枠組みを規定する。さらに，第二言語における読解に関する先行研究を検討し，本研究の研究課題を示す。

第 3 章では，本研究の研究方法を説明する。本研究は読解過程を重視するため，発話思考法，再生刺激法，事後インタビューから読解過程のデータを収集する。そして，それを数量化したデータではなく，行動の連鎖という視点から分析を行う。

第 4 章では，次章で示す研究課題 1 である「『伝達目標』と『批判目標』の違い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。

第5章では、研究課題2である「『伝達目標』と『批判目標』という目標の違い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。

結果に続く第6章では、4章、5章の結果をまとめ、そこから、目標の違いと読解力の差により、そ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、理解をまとめた上で考察を行う。

最後に第7章では、本研究から得られた結果をまとめ、それをもとに教育への示唆を示すとともに今後の研究課題について論じる。

第2章 先行研究

本章では、まず2.1で、これまでに提案されてきた3つの読解モデルを概観し、そのモデルが第二言語による読解過程研究にどのような影響を与えているかについて述べる。2.2では、現在、第二言語読解を説明するモデルとして注目されている相互作用モデルと、メタ認知概念が含まれる2つのモデルを取り上げて検討する。2.3では、2.2の検討に基づいて、読解にかかわる諸要因について検討する。2.4では、第二言語による読解に関する先行研究を検討し、その検討に基づき2.5で、本研究の研究課題を示す。

2.1 ボトムアップモデル・トップダウンモデル・相互作用モデル

第二言語による読解研究は母語による読解研究をその理論背景とすることが多い。その代表的なものとして、ボトムアップモデル、トップダウンモデル、相互作用モデルがある。そこで、2.1では、ボトムアップモデル、トップダウンモデル、相互作用モデルの3つの読解モデルを概観し、そのモデルが第二言語による読解研究にどのような影響を与えているかについて述べる。

2.1.1 Gough のボトムアップモデル

読みの過程を説明しようとするモデルのうち、ボトムアップモデルでは、文字、語、文、段落、文章という小さな部分の理解を積み重ねて全体の理解へと進むという考え方を取る。その代表的なモデルは、Gough(1972)による「読みの一瞬間モデル(One second of reading model)」である。このモデル図を図2-1で示す。

このモデルでは、個々の言葉を一度音声に変換しその言葉の意味を理解することにより、最終的に言葉の集まりである一文の意味が理解されるとしている。具体的な過程は、以下に示す(1)から(5)へと進行する。

- (1)まず初めに「視覚システム」(VISUAL SYSTEM)を通じて、文字などの視覚情報が記憶を貯蔵する「アイコニックメモリー」(ICON)に入力される。
- (2)次に、そのように入力された情報が、「スキャナー」(SCANNER)の中で、

「パターン認識ルーティン」 (PATTERN RECOGNITION ROUTINES) を参照しつつ、スキャナーにかけられ、文字として認識される (CHARACTER REGISTER)。

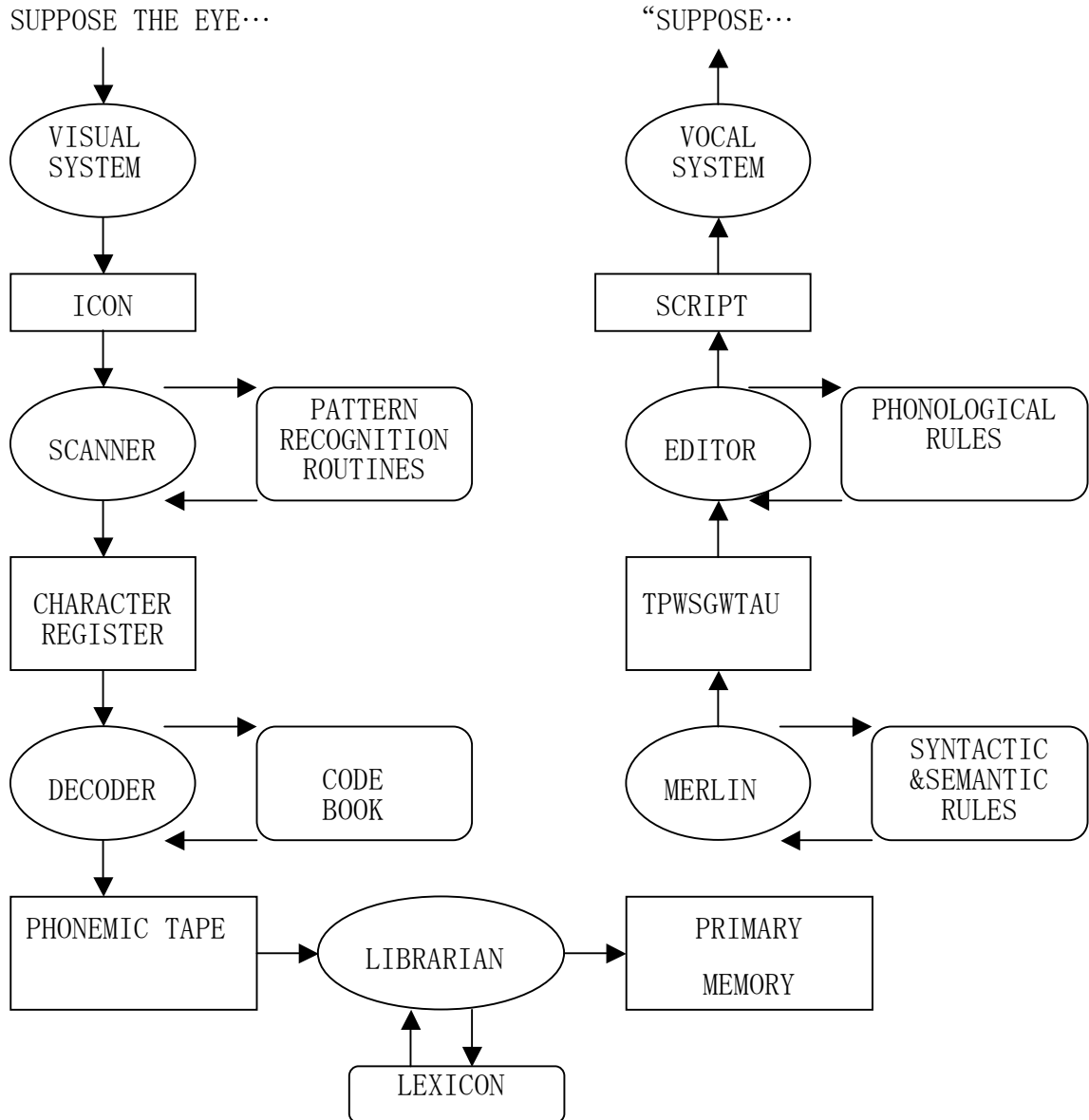


図 2-1 Gough のモデル (Gough, 1972)

- (3)その後, そのように文字として認識されたものがひと塊りの言葉として認識された後, 「ディコーダー」 (DECODER) において, 音素-書記素対応規則に基づいて, 「コードブック」 (CODE BOOK) を通じて, 音声変換される。
- (4) 心内辞書 (LEXICON) 中の語彙から単語を検索し, ライブラリアン (LIBRARIAN) 中で意味を同定し, 短期記憶に相当する「一時記憶」 (PRIMARY

MEMORY) に保持される。

(5) 幾つかの単語が保持されると、メルリン (MERLIN) という「統語的意味的処理器」でそれらを繋ぎ合せ、TPWSGWTAU (The place where sentence go when they are understand) と呼ばれる文レベルで保持される部分に送られる。最後に、音韻規則に従って編集機 (EDITOR) の中で音声化され、人間の音声システムを通して音読が実現する、というプロセスを経る。

2.1.2 Goodman のトップダウンモデル

上述したボトムアップモデルの説明からは、読みの過程における読み手の経験や期待に基づく予測は考慮されていないことが示唆される。これに対して、Smith (1994) は、正しく読むためには必ず予測の力を借りる必要があることを指摘している。ここでいう予測とは不要な選択肢を除外することであると考えられている。例えば、Smith (1994) は辞書では 39 以上の定義がある”by” を例にあげている。単独で呈示されれば極めて曖昧な語となるにもかかわらず、文においてそれぞれの文意に沿って理解されうる。それは、文脈による意味の予測があるからであると主張している。また、語はその音声認識されなくても意味解釈がなされることも指摘している。

さらに、ボトムアップモデルのようなテキスト中心の読解観に対して、読み手からの能動的な働きかけによる読解を主張した代表者が Goodman である。

Goodman (1967) は、読みとは文字や単語の一字一句を漏らさず認識、識別した結果ではなく、正しい推測を生むに必要な最も少ない、生産的な手がかりを選択する技能の結果であると考えている。これは彼の言う「心理言語学的推測ゲーム」(psycholinguistic guessing game) である。読み手は読みの過程において、テキストから 3 種類の手がかり、つまり音声的、統語的、意味的手がかりを得る。音声的手がかりからは記号としての文字とその音を、統語的手がかりからは機能語や語尾変化を通しての文構造を、また意味的手がかりからは個々の単語及び文の意味や、語や文の背後にある知識などを得るのである。

その理論の根拠は Goodman 独自の誤音分析 (miscue analysis) 実験から明らかにされたものである。誤音分析 (miscue analysis) から、読み手は読みの過程において、予測と言語情報との間にギャップが生じたとき、読み手の誤まった予

測を入れ替えたり、置き換えたり、省略したりするという形で現れると主張した。誤音分析では、sounded を sounds と間違え、The を a に間違えるなどの現象が現れている。つまり、読み手の犯す誤りは、まったく脈絡のない間違いではなく、その多くが、文法的には正しいが意味が多少異なる言い換えである場合が多い。このことから、読みの過程には読み手の心理的働きかけが大きな比重を示していると考えている。

Goodman (1975) の読解の過程が以下の 5 つの段階で説明されている。

- (1) 認識・初期化 (Recognition-Initiation) : 脳は文字で表記された物を認識し、初期化する。
- (2) 予測 (Prediction) : インプットされたものの意味を常に予測する。
- (3) 確認 (Conformation) : そして、以降の入力された言語情報を用いて予測が正しいかどうかを確認する。
- (4) 修正 (Correction) : 予測と入力された言語情報とのギャップが生じたとき、予測の修正をする。
- (5) 終了 (Termination) : 読みのタスクが完了したら、読みは終了 (termination) する。それ以外に、テキストの意味がほとんど構築されていない場合や、テキストの内容を知ったとき、読み手が内容に興味を持たないなどの場合も、読みは終了 (termination) する。

Goodman のモデルを簡単に言えば、読み手は自分が持つ知識を使い、テキストから情報を選択し、それを基にして予測し、その予測を検証し、確認することを繰り返すことで意味を把握するととらえている。トップダウンモデルでは優れた読み手はそうでない読み手より、より多く予測し、文脈を使用すると主張している。しかし、未熟な読み手で言語的知識が不足している場合、優れた読み手よりも、文脈情報により多く頼ろうとする研究結果 (Stanovich, 1980)¹ が示されるなど、トップダウンモデルの主張とは違った研究結果も見られる。

¹ それらの結果に基づいて、Stanovich は相互作用補完モデル (interactive-compensatory

2.1.3 Rumelhart の相互作用モデル

トップダウン処理が主要な読みの過程モデルとされるようになった流れの中で、かつてとは違った意味で、ボトムアップ処理の再評価が行われはじめた。その再評価により提案されたのが相互交流モデルである。相互作用モデルでは、言語は複数の異なるレベルにおいて同時並列で処理されると考える。相互作用のモデルとして提唱されている Rumelhart (1977) のモデルを、図 2-2 で示す。そこで示されている読みの過程は次のようである。

(1) 視覚によってとらえた文字情報が視覚情報貯蔵庫 (VIS: visual information store) に登録される。

(2) 登録された語の特徴が特徴抽出装置 (Feature Extraction Device) において読み取られ、重要な特徴を引き出す。

(3) 引き出された特徴がパターン統合装置 (Pattern Synthesizer) へ送られる。

そこで、特徴抽出装置を経た入力情報に、読み手が前もって持っている正書法の知識 (Orthographic knowledge)、語彙知識 (Lexical knowledge)、統語知識 (Syntactical knowledge)、意味知識 (Semantic knowledge) からの情報が提供され、意味解釈がなされる。解釈が行われる際に、仮説などの上位情報と知覚などの下位情報が同時に作用すると考えている。

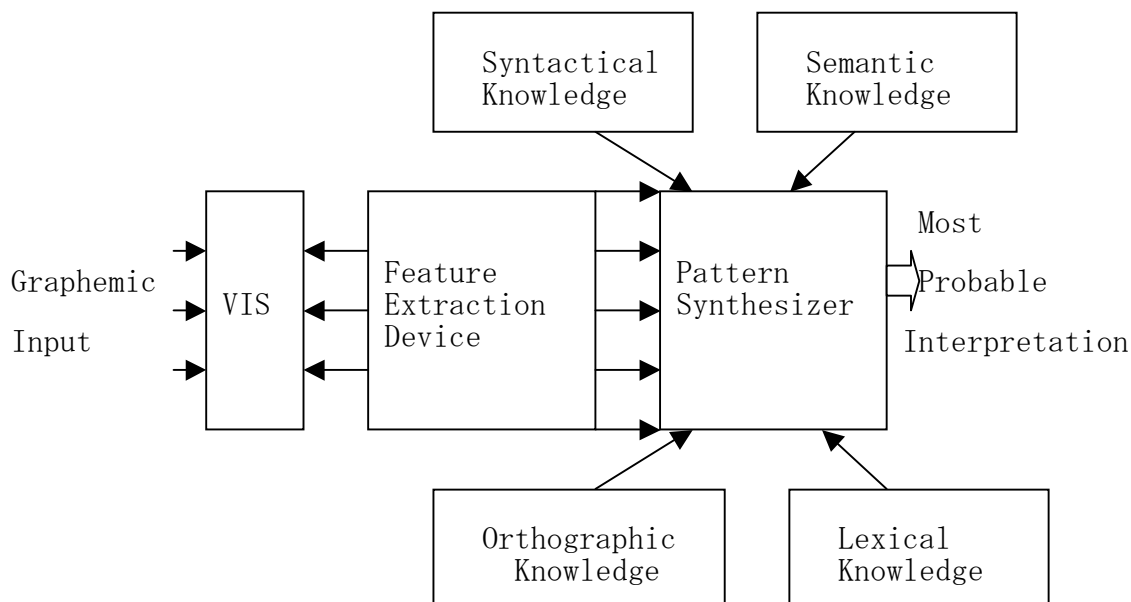


図 2-2 Rumelhart の相互作用モデル (Rumelhart, 1977)

さらに、Rumelhart (1980) では、スキーマ理論を読解モデルに取り入れてい

る。スキーマ²とは、長期記憶内に蓄えられている構造化された知識概念を表す。読みの過程において、ボトムアップ処理とトップダウン処理が同時に行われて相互作用をすることは、テキストから得られた新しい情報と学習者の長期記憶の中の背景知識から適切なスキーマを選択して活性化しながら、推論を進めていくことであるとしている。

2.1.4 第二言語読解における「相互作用」のとらえ方

前節においては、母語による読解過程の研究結果に基づき提唱されてきた三つの読解モデルを概観してきた。第二言語による読解を分析する際の枠組みもこれらのモデルの変遷に強く影響を受けてきた。

読解過程とはボトムアップ処理であると考えられていた当時は、第二言語による読解過程においても、一語一語の意味を理解し、それらを繋ぎ合わせることで文の理解ができると考えられていた。文章をうまく理解できない場合の原因は、ディコーディングの問題(decoding problem)であると考えられていたのである(Carrell, 1988a)。また、トップダウン処理が理論的背景として支持されていた時代には、母語ほどの言語知識を持っていない第二言語学習者にトップダウン処理が可能かどうかの議論も行われている。Clarke(1980)の閾値仮説(Linguistic Threshold Hypothesis)では、母語による読み能力は第二言語における語彙・文法に関する言語知識がある一定のレベルに達して初めて第二言語の読みの場に活用することができるとしている。そのため、最低限の第二言語の言語知識がなければ、いくら母語による読み能力が高くても、その能力を利用して第二言語による読解の下位レベルの言語処理の困難さを取り除くことはできないと考えられていた。

さらに、1980年代にはスキーマ理論を理論的背景にし、第二言語による読解

² Rumelhart(1980)はスキーマを長期記憶に保存された一般的概念を表現する知識構造であると定義している。一方、第二言語の読解では読解に与える要因を分析する際に、「内容スキーマ」と「形式スキーマ」のいずれであるかが特定できれば、その片方が読解に与える影響を明らかにすることが可能になるため、Carrellが「内容スキーマ」(content schema)と「形式スキーマ」(formal schema)という概念を作り上げている。内容スキーマは文章の内容に関する背景知識であり、形式スキーマは文章の修飾構造とジャンルについての背景知識である(Carrell, 1983a, b ; 1984 ; 1987)。

過程研究においても、読み手の知識と読解についての研究が盛んに行われた(柴崎, 2006)。その結果、現在においては、第二言語による読解過程は、トップダウンとボトムアップの双方向が相互に影響しあっているものであるという「相互作用」的な考え方が中心的になってきている(Carrell, 1988a)。

第二言語読解における「相互作用」という語には、読み手の既有知識とテキスト情報との相互作用(Carrell & Eisterhold, 1983)という意味と、低次レベルの処理(自動的認識技術)と高次レベルの処理(理解・解釈技術)の相互作用(Carrell, 1988b ; Eskey, 1988 ; Samules & Kamil, 1988 ; Grabe, 1988), という意味がある。

Grabe(1991)によると、「読む」に次のような知識と技術が必要になるという。

- (1) 自動的認識技術 (Automatic recognition skills)
- (2) 語彙と文法構造の知識 (Vocabulary and structural knowledge)
- (3) 形式的談話構造の知識 (Formal discourse structure knowledge)
- (4) 内容的な背景知識 (Content/world background knowledge)
- (5) 統合と評価のストラテジー (Synthesis and evaluation skills/strategies)
- (6) メタ認知の知識とモニター技術 (Metacognitive knowledge and skills monitoring)

つまり、すらすら読める読み手は、ひとつひとつの単語を瞬時に認識し(自動的認識技術)、語彙と文法知識を駆使する(語彙と文法構造の知識)。そして、談話の構造、個人が持っている知識や経験を援用する(語彙と文法構造の知識・形式的談話構造の知識・内容的な背景知識・メタ認知の知識)。さらに、いくつかの情報を比較し、読む目的に合っている情報かどうかを評価し、取捨選択して(統合と評価のストラテジー)、自分自身の読み方を客観的にモニターし、足りないところがあれば意識的に補う(モニター技術)のである。

上記の説明から、第二言語による読解過程での相互作用を考える際には、Rumelhartのスキーマ理論を土台にした「テキストから得られた新しい情報と学習者の長期記憶の中の背景知識から適切なスキーマを選択して活性化しながら、推論を進めていく」という相互作用の概念だけではなく、「いくつかの情報を

比較し、読む目的に合っている情報かどうかを評価し、取捨選択し、自分自身の読み方を客観的にモニターし、足りないところがあれば意識的に補う」という「高次レベルの処理」であるメタ認知処理が不可欠であることが読み取れる。木村(2001)が指摘するように、スキーマを土台にした研究以降、第二言語による読解研究では、読解過程において、学習者が自己の読解過程を自身によって把握するメタ認知に研究の視点が注がれるようになってきていることはその一つの証拠であろう。

以上の指摘より、第二言語による読解過程を検証する際には、メタ認知概念が含まれる相互作用の読解モデルを検討することが望まれているといえよう。そこで、次節では、内田(1982)、小出(1991)により提案されている読解モデルを概観する。これらのモデルは相互作用モデルだけではなく、メタ認知の概念を含んでいる。2.2では、母語による読解モデルとして内田(1982)のモデルを、第二言語による読解モデルとして小出(1991)のモデルを取り上げ、読解モデルに関わる諸要因、及び諸要因の関係を検討する。また、これらのモデルをメタ認知、という概念で再解釈するために、まずメタ認知という概念について概観し、その上で両者のモデルの検討に移る。

2.2 内田と小出のモデル

本節では、まずメタ認知という概念について概観し、その上で、内田(1982)と小出(1991)の読解モデルを取り上げて検証し、それに基づいて、本研究の枠組みを検討する。

2.2.1 メタ認知とは

メタ認知とは1970年代にFlavellが「自らの認知活動に関する知識と制御」(Flavell, 1979)と定義した認知についての認知である。このうち、認知的営みのモニタリングは、メタ認知的知識、メタ認知的経験、目標(または課題)、行為(またはストラテジー)といった4つのファクターの作用及びそれらの相互作用によって起こると考えている(フラヴェル, 1981)。

その後、メタ認知に焦点を当てた研究が数多く行われてきた。その成果の一つとして、相互教授法などメタ認知を訓練することによって認知活動の修正や、

再構築が促進され、熟達化に繋がることが示されてきたことがあげられる(岡本, 2001)。

メタ認知における定義や構成は必ずしも統一されていないのが現状であるが、「認知についての知識」といった知識的側面と「認知のプロセスや状態のモニタリング、コントロール」といった活動的側面の2つに大きく分類できることはほぼ研究者の間で統一されている(木村, 2001)。三宮(2008)は前者を「メタ認知的知識」、後者を「メタ認知的活動」としている。本研究は三宮(2008)に基づき、メタ認知をメタ認知的知識とメタ認知的活動の2つから構成されると定義をする。

メタ認知的知識について、三宮(2008)は以下のようにまとめている。

(1) 人間(自分や他者, 人間一般)の認知特性についての知識

- ① 自分自身の認知特性についての知識：個人内での認知特性についての知識。たとえば、「私は英文読解は得意だが英作文は苦手だ」など。
- ② 個人間の認知特性の比較に基づく知識：個人間の比較に基づく、認知的な傾向・特性についての知識。たとえば、「AさんはBさんより理解が早い」など。
- ③ 一般的な認知特性についての知識：人間の認知についての一般的な知識。たとえば、「目標をもって学習したことは身につきやすい」など。

(2) 課題についての知識

課題の性質が、私達の認知活動に及ぼす影響についての知識。たとえば、「計算課題では数字の桁数が増えるほど計算のミスが増える」など。

(3) 方略についての知識

目的に応じた効果的な方略の使用についての知識。たとえば、「相手がよく知っている内容にたとえることで、難しい話を理解しやすくすることができる」など。

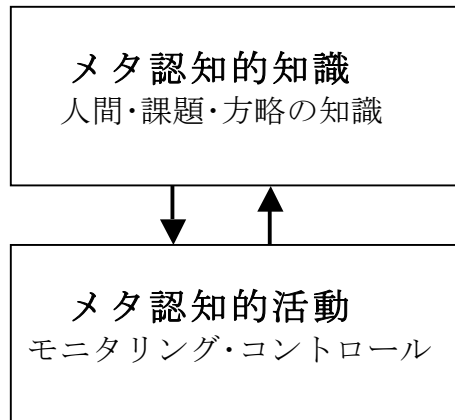


図 2-3 メタ認知の分類 (三宮, 2008)

さらに、三宮(2008)は、(3)の方略についての知識を、宣言的知識、手続き的知識、条件的知識の3つにまとめている。これは、方略についての知識を精緻化するのに役立つ。宣言的知識は方略の内容についての知識である。手続き的知識は、具体的にどうすればよいのかについての知識であり、実際にある方略を使おうとするときに必要となる。また、方略の中には、どんな場合にも効果的なものと、そうでないものがある。後者の場合は、その方略をいつ使えばよいのか、なぜ使うのかといった条件的知識が必要になる。

一方、メタ認知の活動成分について、メタ認知的経験、認知の調整、メタ認知的調整、メタ認知スキルなどの語も用いられるが、三宮(2008)ではより積極的な意味合いを持つ「メタ認知的活動」の語を用いて、以下のように整理している。

メタ認知的活動はメタ認知的知識に基づいて行われる。三宮(2008)では図2-3で示されるように、メタ認知活動を、認知についての予想・点検・評価などのメタ認知的モニタリングと認知についての目標設定・計画・修正などのメタ認知的コントロールに細分化している。メタ認知的モニタリングとメタ認知的コントロールは循環的に働く。

秋田(2008, p97)は読解におけるメタ認知を自己の読解過程を省察し、学習者としての自己、課題、方略に関わる知識と、計画、チェック、評価、困難を改善修正していく行為をさすとしている。

2.2.2 内田の読解モデル

内田(1982)の読解モデルを図2-4に示す。内田は読解過程に関わる要因を次のように分けている。

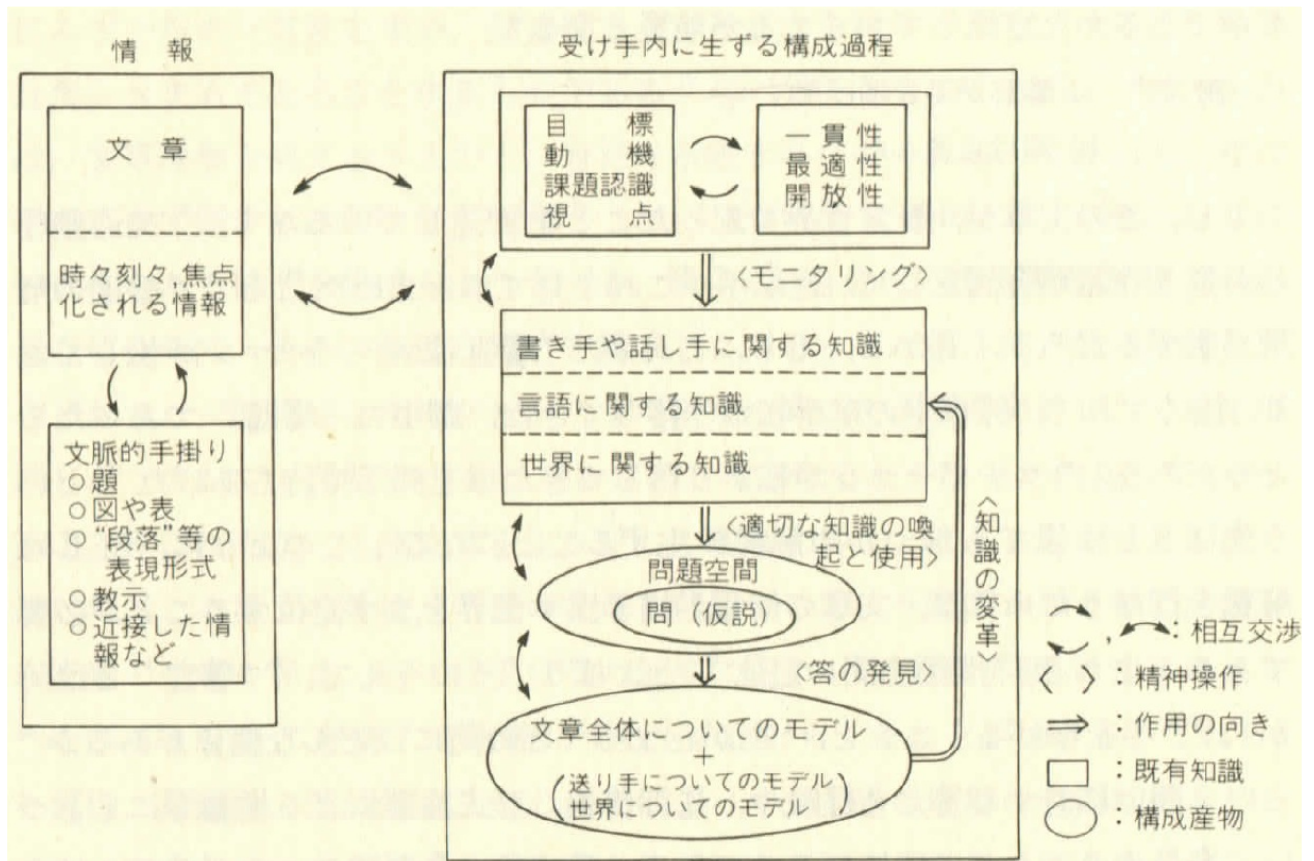


図2-4 内田の読解モデル(内田, 1982)

(1) 文章を伝達する側の要因

情報を出す側の伝達意図や情報の受け手の持っている知識についての予測によって、選択される伝達様式や表現が変わってくる。それは次の文章に付随する要因と深く関わっている。

(2) 文章に付随する要因

文章内で使われる表現形式、題や見出し、挿絵や表、グラフ、また、教師が教える内容を理解させたいときに、その目的にあわせた課題情報が設定され、

先行情報や様々な教示が与えられることが文章に付随する要因である。

(3) 文章を受け取る側の要因

ある文章が与えられた状況や課題の認識、目標、視点、動機、興味や関心、並びに文章に関連する様々な知識、即ち送り手に関する知識、言語に関する知識、世界に関する知識である。

さらに、内田(1982)では、これらの要因を働かせるための精神操作(手続き的知識)があると指摘している。

では、これらの要因はどう相互に働くのであろうか。内田は、すべての文章情報が焦点化されることはなく、読み手がある文章を読んで直接に受け取るものは、単に意味を構成する骨組みの構成要素にすぎないとしている。これらの構成要素から、読み手は既有知識を喚起し、選択、変換、結合、補充、統合、構造化などの様々な生成操作を用いて、文章の命題の内容と構造についての一貫性のある内的表象 (mental representation)³を作り上げる。

長い文章を読んでいるときには、情報の一部が目の前に示されているに過ぎない。また、すでに読み終えたところも、すべての情報が保持されているわけではない。目の前に示された部分はすでに読んだ部分や、これから読む部分が結合して理解できることもある。また、印象に残っている部分同士が矛盾する場合もあるが、読み手がこのような矛盾や飛躍を埋めて、一貫した、しかも、自分の知識と整合的な1つの解釈を構成することが読解であるとしている。

このように解釈は、文章の中だけに存在するのではなく、文章からの刺激と、外界や言語に関する知識との相互作用により能動的に作り出されていくものである。つまり、受け手の知識や、その知識の働かせ方によって、文章の要素間の関係構造が組織化され、ある種の変化や単純化、一般化がともなう。また、時々刻々これが変容する可能性を含むものである。これを内的モデルとしている。

さらに、内田は、このモデルを構成する過程の背後には、一貫性、適切性、

³表象について大津(1995)によると、心の中での処理の結果として得られ、記憶に保持される情報のことを一般に表象と呼んでいる。したがって、文を処理して得られるこの意味的な情報も表象の一種ということになり、文の意味の表象ということになる。ごく大雑把に言えば、理解とは、与えられた言語表現に対する意味表象を心に得ること、ということとしている。

開放性の三つの系のモニター機構が働いていると仮定している。読み手は、まず、第1に、文章を“理解”しようとする。正確に、早く、それなりに一貫性のある構造を構成しようとする。第2に、自分の目標や課題認識、動機、視点に合わせて、それに最適な構造を構成しようとする。第3に、他の知識を照合したり一度構成したモデルからまた新たな問いや矛盾を発見し、それを解消しようとして、理解をさらに深めていこうとするような系が内在している。第1、第2の系は、文章に書かれている内容をより正しく理解することに与えるものであるのに対して、この第3の系は、文章に書かれている内容を理解するという範囲からさらに、新しい意味の生成や発見、時には受け手の世界に関する知識(世界観)の変革にまで繋がるような“理解”を可能にするものにとらえることができる。

これら、一貫性、最適性、開放性の3つの次元によって、全体の理解の過程はモニターされ、内容についてのモデルが生成されていくと仮定されるのである。したがって、生成されるモデルは、読み手の知識構造や、目標などによって異なるものであり、同一個人内でも、変わり続けるものであるとしている。

2.2.3 小出の読解モデル

小出(1991)は、テストで測定の対象となる日本語学習者の読解力を規定することを目的として、読解に関わる構成概念とその関連をモデル化している(図2-5)。モデルでは読解のプロセスを四つの部門からなるとしている。

(1) 読み手の知識部門(図2-5の①)

いわゆる、communicative competence、スキーマなど、読み手がすでに持っているものが入る。ここでは、言語的知識(文字、音韻、語彙、文法、形態素、談話規則)、語用論的規則、社会言語的知識、スキーマ、スクリプト、目標-計画についての知識(世界知識)などをさす。

(2) メタ認知部門(図2-5の②)

自分の認知状態のモニター、認知経験の知識の利用(体験的に獲得したストラテジーについての知識を使うことなど)等、いわゆる認知についての認知を行い、認知活動全体を統御する。

(3) 処理対象部門(図2-5の③)

テキスト、タスクなど、処理を要求するものが提示される部門。

(4) 処理の実行部門(図 2-5 の④)

いわゆる読みという神経生理的かつ心的な活動が行われている部門である。ここは、処理対象が与えられて初めて起動される。また、この実行部門では、全体の処理方針を決める部分と、実際にテキスト・タスクを処理する部分に分ける。

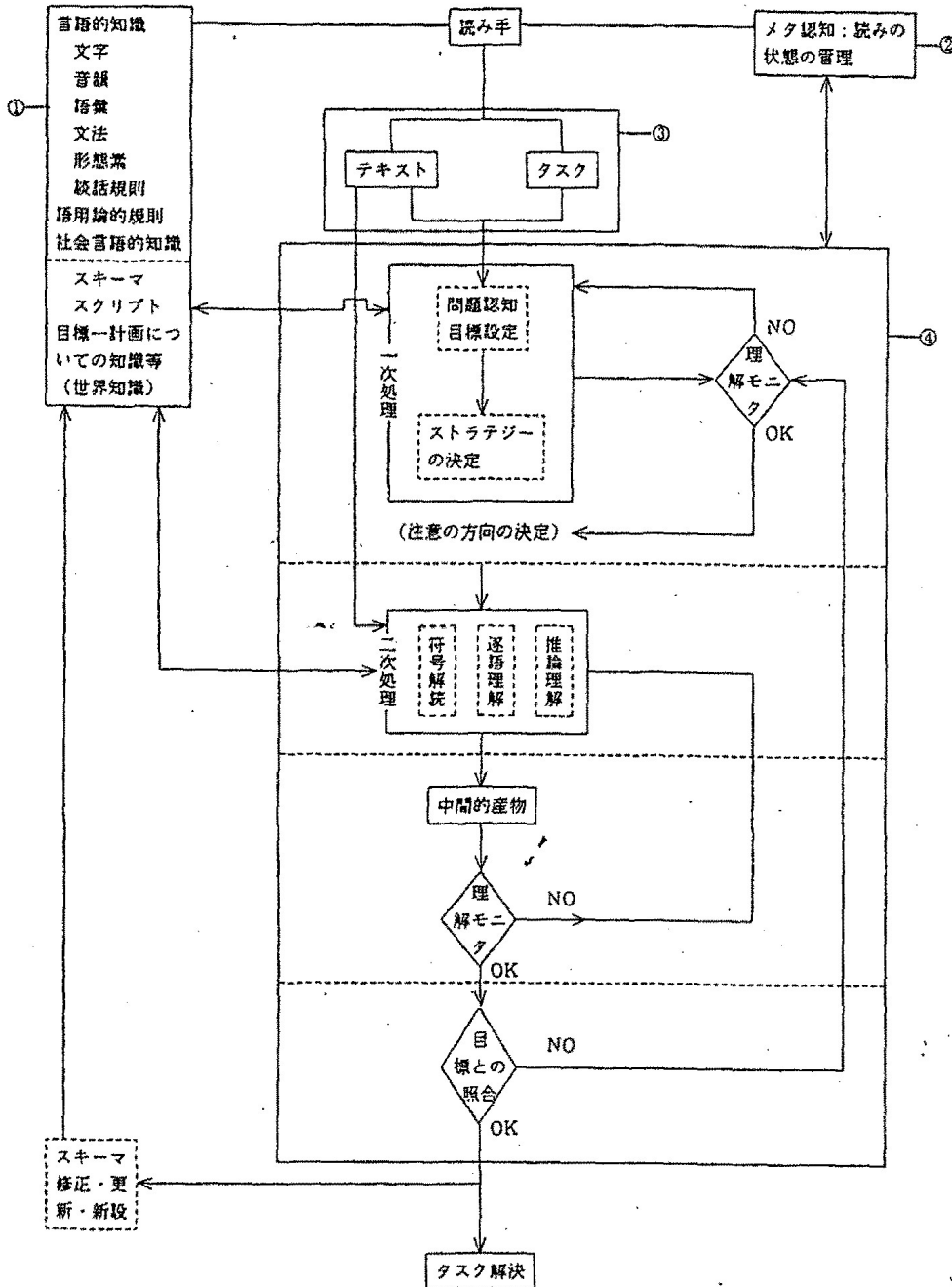


図 2-5 小出の読解モデル(小出, 1991)

その四つの部門のかかわりが次のプロセスが想定される。

読解過程の初めに、テキスト、タクスからサンプリングを行い、全体的な処理の方針を立てる。いわゆる読みのストラテジーを選択するわけである。これを1次処理と呼ぶ。1次処理で仮に選ばれた方針に従って、テキストとタスクの処理を行う。これを2次処理と呼ぶ。2次処理は次の過程から成り立つ。

- ①「符号解読」の過程は、いわゆるボトムアップに相当する段階である。
- ②「逐語理解」の過程は、ボトムアップ的な側面と、トップダウン的な側面との2面性をもつ。この段階で、文レベルまでの統合を行う。
- ③「推論理解」は、トップダウン寄りの処理。ここでは、統合・要約・精緻化(先行知識を意味表象に付加するもの)など、入力された情報をまとめ上げる過程と、「推測・予測」など、新しい情報を取り込んだり、新しい情報の入る空所を作るなどの過程に分けられる。
- ④「理解のモニター」はメタ認知領域に属する処理である。
1次処理でも2次処理でも、処理の過程は、直列的なものではなく、並列的なものである。つまり、トップダウンとボトムアップは交互に順番に行われるのではなく、並行的に行われている。情報を処理する際の注意の焦点は、必ずしもすべての過程に均等に置かれているわけではないということである。1次処理の結果に従って、処理対象や方法に重み付けがなされる。たとえば、未知語が多く出現するときは、「符号解読」の部分に注意が向けられる割合が多くなり、その場合は、他の部分の処理に割かれるエネルギーは減少するわけである。最終的には、タスクの解決とスキーマの更新あるいは修正、更新が起こる。

以上、2つのモデルを取り上げて、読解にかかわる諸要因、読解過程と理解について概観した。これらのモデルの概観から、以下の共通点、相違点、課題が指摘できる。

まず、2つのモデルどちらにおいても、それまでのモデルでは含まれないメタ認知、及びテキスト以外の読み手の外在要因に注目している点は重要である。ここでは、この外在要因を課題を構成する課題状況と呼ぶことにする。小出のモデルは読解力の測定を目的としたものであるので、課題状況の対象となる範

囲は狭いが、両モデルとも読み手の外在要因として、文章(テキスト)と文章に付随する要因を設けて、読む活動に関わる課題状況を設定している。

この課題状況を読み手が認識し、その認識に合わせて、何を達成すればいいのかの目標を設定するのである。そして、その目標を達成するための処理の範囲と方針を計画し、目標と一貫性の理解を構築するために読解を進める。つまり、読解過程は、課題状況、そして課題認識、目標設定によって異なり、さらに、構築される理解が異なることが示唆されていることは、2つのモデルの共通の特徴である。さらに、目標、文章の内容、そして、既有知識との一貫性を保とうとして、読み終わった段階で既有知識の修正が起こりうることも示唆している。

しかしながら、どちらのモデルにおいても情報処理過程における方略の役割が示されていない。また、課題状況や目標設定の差によって異なると予想される文章情報処理過程、及び文章情報処理過程と理解の関係が示されておらず、また、文章情報処理の結果、どのように理解が構築されているのかを判定する基準が設けられていない。

次に二つのモデルの相違点として、モデル図の中に示されている知識の分類、定義が挙げられる。内田では、書き手や話し手に関する知識、言語に関する知識、世界に関する知識が挙げられ、小出では、言語的知識、語用論的規則、社会言語的知識、スキーマ、スクリプト、目標-計画についての世界知識が挙げられている。書き手や話し手に関する知識は内田のモデルだけで、目標-計画についての世界知識は小出のモデルだけで示されている。これらの知識は、メタ認知的知識に相当するものであり、読解過程を分析する枠組みとして二つのモデルを援用する際には、再検討する必要がある。

また、小出では「メタ認知」と「理解モニター」が別々に示されており、内田では「メタ認知」に相当する要因としては、モニタリング機構が示されている。これらを、2.2.1で示したメタ認知の分類と照合し、再度、その定義と関係を検討する必要があると考える。

2.3 読みとは

2.2の検討を踏まえ、本研究では読解過程を以下のように考える。

読み手は自身の知識に基づいて、課題状況を解釈し、その解釈に基づいて何を読み取るべきかの目標を設定する。その目標によって、焦点化される情報の選択や重み付けは異なる。さらに、焦点化された情報の解釈は、読み手の知識に基づく理解、推測・予測に規定される。読解過程においては、テキストから得られた新しい情報と学習者の長期記憶の中の背景知識から適切なスキーマを選択して活性化しながら理解や推論・予測を進めていく。読み手が文章を理解、推測・予測し、一貫した理解を打ちたてようとする際に、より一段高いレベルで、一貫した理解が出来ているか、読みの目標に合っているか、文章情報と自身の知識とは矛盾があるかどうかというメタ認知の存在も示される。

以上の考え方にに基づき、本研究では、読解を読みの目標を達成するために選択された行動の連鎖であると考え。その行動は、理解、推測・予測といった認知の部分と、この認知行動を制御するメタ認知からなると考える。

以下では、読解過程と理解に影響を与える要因について検討する。2.3.1では外在要因、2.3.2では読み手の知識、2.3.3では、読解方略を検討する。

2.3.1 外在要因

外在要因として、ボトムアップ・トップダウン・相互作用モデルで取り上げられたテキスト或いは文章という要因に、内田のモデルと小出のモデルではさらに課題が付け加えられている。第二言語による読解過程では、辞書、単語表、参考書などを利用しながら読むことが多い。これら読み手の外部にある理解の助けになる資源、つまり「リソース」も一要因と考えられる。

さらに、外材要因として文章内容と、文章内の小見出し、図や表も含んだ「文章」要因と「課題」要因が読解に影響を与える。「課題」は、前述のモデルでは、小出のモデルでは「テスト」、内田はそれを「目的に合わせての課題状況の設定、先行情報や様々な教示」などを指している。両者の範囲は異なるものの、読み手に読みの目標設定を促し、その目標にあわせて情報の焦点化（情報処理の範囲）、読みの目標に合わせた処理方法（仕方）、目標に合わせた理解（結果）に影響を与えるものである。本研究では、読みの目標設定に深く関わり、目標設定に繋がる状況を「課題」と呼ぶ。

2.3.2 読み手の知識

読解を行う際、必要に応じて、長期記憶に貯蔵された知識が検索される。読解において必要となる知識は以下のようにまとめられる。

- (1) 言語知識：語彙に関する知識と、それらを連結する決まりの知識を指す。それは、①音韻知識②形態素知識③語彙知識④文法知識である。
- (2) 背景知識：文章に示される物事、出来事、状況などについて読み手の既に持っている知識を指す。それは、①文章構造の知識(談話構成知識)：フォーマルスキーマ、スクリプト⁴が含まれる。②文章の内容に関する知識。③社会・文化に関する知識：語用論的規則、社会言語的知識が含まれる。④書き手に関する知識を指すこととする。
- (3) メタ認知的知識：読解にかかわる目標を達成するために、課題と自分に対する評価、及び、どのように読めば効率的であるかについて読み手の持っている知識を指す。それは、①人間の認知特性についての知識②課題についての知識③方略についての知識である。

そして、実際の読解過程における知識の利用について、本研究は Stanovich(1980)の「相互補償モデル(interactive-compensatory model)」に基づいて、ある知識が欠けているとき、ほかの知識が補完すると考える。

2.3.3 読解における方略の役割

人間のほとんどの認知活動は問題解決という性質を持っている。理解の過程にしても、決して与えられた情報の受身的処理に留まるものではない。短い新聞記事を読むときでさえ、人々はそこに様々な先行知識を投入し、書かれた事柄に基づいて推論を行う、そして首尾一貫した解釈をうちたてようとする。これはまさに「開かれた」問題解決である。問題を解く過程とは、「現在の状態」と「目標の状態」の間にある差をなくすために、現在の状態を認知的に変換していく過程である(波多野, 1982)。そして、問題解決の際に、人は特定の方略を選んだかのように振舞う。方略とは目標へと向かうための一連の心的操作で

⁴ スクリプトとは、ある文化の日常生活にあるステレオタイプの状況とそれに伴う一連の行動系列である。たとえば、「客がメニューを読む」「客が料理を注文する」「コックが料理を用意する」などの行動の系列は、レストランの食事に標準的にかかわる事柄や物体についての知識である。

ある。一般的な方略は内容とは無関係に様々の問題適用できるのに対し、領域固有の方略は特定の内容の分野内でしか適用できない。テキストを読む前に、章の見出しにざっと目を通すのは、テキストを読むという問題にしかうまく働かない方略である(ガニエ, 1989)。本研究においても、方略を読解という開かれた問題解決過程において、目標を達成するために行われる一連の認知操作であると考え。ここで「認知的操作」とするのは、音読、辞書を引くなど、観察可能な行為として顕在化する行動も方略として含むためである。

秋田(2008)では、どのような文章でも目的に応じて読みこなして行くためには、その領域の文章についてどのように読んだら良いかが分かっており、実際にそれに即して読めることが必要になるとしている。犬塚(2002)は、中学生と大学生を対象とした説明文読解の方略調査を行っている。その結果、読解を行う際に、表 2-1 で示す「意味明確化」「コントロール」「要点把握」「記憶」「モニタリング」「構造注目」「既有知識活用」などの一連の心的操作を方略として示している。この分類においても「大切なところに線を引いた」など、心的操作だけではなく、顕在的な操作も含んでいる。

表 2-1 犬塚の読解方略の構造

部分理解方略 (理解補償方略)	
(1) 意味明確化	(語や文の言い換え) ① どういう意味かをはっきりさせながら読む。 ② 集中して読む。 ③ 難しい文は自分の言葉でかみ砕いて言い直ししながら読む。 ④ 各文は簡単に言うとどういうことを考えながら読む。 ⑤ 難しい言葉は自分の言葉で言い直す。
(2) コントロール	(読むスピードや回数の調整) ① 分からないところはゆっくりと読む。 ② 意味が分からないところや難しいところを繰り返し読む。 ③ 分からなくなったら、どこから分からなくなっただかを考え、そこから読み直す。 ④ 一度読んだだけでは理解できないときは、もう一回読んで理解しようとする。 ⑤ 時々読み進むのをやめて、それまでに読んだ内容を思い出す。 ⑥ どれくらい難しいかを判断して読むスピードを調整する。
内容学習方略	

(内容理解方略)	
(1) 要点把握	(重要な箇所の把握, 要点のメモ) コメントや内容をまとめたものを書き込む。 ① 大切なところを書き抜く。 ② 内容をまとめるために簡単な表や図を描く。 ③ 段落ごとのまとめ(要約)を書く。 ④ 大切なところに線を引く。 ⑤ 読みながら大切なところとそうでないところを区別する。
(2) 記憶	(内容の暗記) ① 大切な文は考えずにそのまま覚えようとする。 ② 難しいことばや内容は理解しないで丸暗記する。 ③ 覚えるために繰り返し読む。 ④ 大切な言葉を覚えようとする。
(3) モニタリング (質問生成)	(自分に対する理解確認の質問) ① 読みながら内容が正しいかを考える。 ② 知らない字やことばを探して読む。 ⑦ 読み終わってから自分がどのくらい分かっているかチェックするような質問を自分にする。 ⑧ 自分がどのくらい分かっているかをチェックするような質問を自分にしながら読む。 ⑨ 先生ならどんな質問をするかを考えながら読む。
理解深化方略	
(1) 構造注目	(段落や構成に対する注目) ① 意味段落に分けて考える。 ② 接続詞(しかし, そして, つまり, などのことば)に注目しながら読む。 ③ 文章の組み立て(構造)を考えながら読む。 ④ 題名を考える。 ⑤ どことどこが対応しているかを考えながら読む。 ⑥ 次にどういう内容が書かれているかを予想しながら読む。 ⑦ 文脈から全体像を予測する。
(2) 既有知識活用	(自分の知識との結び付け・検討) ① 新しい言葉を覚えるために具体的な状況を思い浮かべる。 ② 自分が今まで知っていることと比べながら読む。 ③ 既に知っていることと読んでいる内容を結びつけようとしながら読む。 ④ 具体的な例をあげながら読む。

注： () 内は犬塚(2010)の用語。

2.3.4 文章情報処理

2.3.3 までは文章情報処理に関わる外在要因と、読み手の知識と、方略について論じた。では、それらの要因はどこでかわり、どのように関わっているのでしょうか。本研究はそれらが作動記憶で関わっていると考える。

作動記憶(Working Memory ワーキングメモリー)とは、情報の一時的保存のみならず、暗算や談話・文章の理解、推論などの複雑な認知活動を行う場所と位置づけられる。作動記憶は、音韻ループ(Phonological loop)、視空間スケッチパッド(Visuospatial sketch pad)⁵、中央実行系(Central executive)という3つの要素からなるとされる。中央系実行系では、情報の流れをコントロールし、長期記憶からの情報検索や、音韻ループ・視空間スケッチパッドへの情報の割付を行い、注意容量の限界の範囲で作業を行えるように、重要度の高い順に注意資源を配分していく(Baddeley, 1986 ; 1992)。

本研究では、作動記憶を、メタ認知活動(モニタリング・コントロール)と認知活動(理解、推測・予測)を行う場所であると位置づけた。

では、文章情報処理に関わる外在要因と、読み手の知識と、方略はどのように関わっているのだろうか。

まず、課題文を読んで情報を取り込み、課題状況を理解する。その理解に基づいて、何を達成しなければならないかの目標を設定する。さらに、その目標を達成するための計画を立案する。さらに、この目標、計画を「モニタリング」し、それが適切かどうか、妥当かどうかを点検し、評価する。適切、妥当であると評価されれば、その計画に基づいて読解過程がメタ認知の指令に基づいて「コントロール」される。

認知過程では、テキストを読んで、情報を取り込む。視覚的情報を字として知覚し、それを意味表象へと変換する。その文脈にふさわしい意味を長期記憶の中にある辞書のような語彙的知識から幾つかの候補を推測・予測をし、その後文脈と長期記憶にある知識構造により意味の適切性を決め、単語として意味を同定する。次に、長期記憶内の文法についての知識を使ってそれらの単語のつな

⁵ 音韻ループは、音声的コードに基づいた言語的情報の一時的保持のために特殊化されたシステムであるのに対し、視空間スケッチパッドは、視覚イメージを含む、視空間的コードに基づく情報の保持に専門的に携わる。しかし、この2つのシステムは、中央実行系を補佐する、従属システムとして性格づけられている。

がりを句と文として解析する。そして、その句や文が何を意味しているのも、たまたま幾つかの可能性が予測されるが、それも文脈と長期記憶にある知識構造により一番適切な意味を決め、「語・句・節の統合」や「文の統合」を行い、命題⁶を構成する。以上の情報処理を経て、文章の部分的な理解を達成する。更に、それらの命題を、接近する命題と関連付け、統合していく。読み進むうちに、命題の集まりとしての段落で書かれていることは何か、さらにその段落が文章全体の中でどのような位置づけにあるのかといった「要点の把握」においても、文脈と長期記憶にある知識構造を働かせる。以上の情報処理を経て、文章に書かれたことの意味表象、すなわちテキストベース⁷を構築する。さらに、文章内容を「評価」「点検」をし、文章が述べているのは具体的にどのような状況であるかを個人的知識・経験に基づいて「意味の精緻化」、「意味の再構築」を行い、状況モデル⁸を構築する。それは、読み手の知識の変革に繋がる場合もある。

以上の処理過程は直列的なものではなく、文章情報に基づくボトムアップ処理と、読み手の知識によるトップダウン処理が並行的に行われる。そして、その処理過程を「モニタリング」し、目標達成のための計画からズレていると評価された場合には、メタ認知は目標の修正を行い、読み方、情報の焦点を変えるなど進み具合を「コントロール」する。

読み手が読みの目標を達成するためには、「コントロール」「モニタリング」「意味明確化」「要点把握」「記憶」「構造注目」「既有知識活用」などの一連の心的操作を行うと考える。以上の情報処理を行う際に、読み手の外部にある単語表・辞書などのリソースを活用し、理解を助けることもある。

2.3.5 読解における文章情報処理水準と理解水準

内田と小出のモデルを概観した際に、課題状況や目標設定の差によって異なる

⁶ Kintsch(1998)によれば、命題(proposition)とは1つの述部(動詞、形容詞、副詞相当)と1つ或いは1つ以上の項(名詞、名詞句、埋め込み文)からなる意味単位である。

⁷ Kintsch(1998)によると、テキストベースとは、文章に書かれた命題とその関係を忠実に反映した表象である。

⁸ Kintsch(1998)によると、状況モデルは文章が示す問題状況や問題解決のあり方を、文章上の情報を手がかりとして既有知識に関連付けながら構築した表象である。

ると予想される文章情報の処理過程，及び文章処理過程と理解の関係が示されていないこと，さらに，文章処理の結果，どのような理解が構築されているかを判定する基準が設けられていないことを課題として示した。本研究においては，以下のように，文章情報処理及び理解の判定基準を定めることとする。文章情報処理と理解の対応関係を明示することにより，理解水準から文章処理水準を推測できるし，反対に，文章情報処理水準から理解水準を予測できるとも考えられる。

Chan, Burtis, Scardamalia and Bereiter(1992)はプロトコル分析から，テキストからの学習の構成的活動を5つの水準と特定し，Kintschのテキストベースと状況モデルのあり方を，プロトコル分析を通じた構成的活動の検証から探っている。それを表2-2でまとめる。表2-2で示したように，5つの水準の特徴，及び対応する理解が明示されている。各水準の特徴は，文章情報処理の説明にも敷衍できると考える。そこで，本研究ではこの水準を援用し，文章情報処理を説明する。ただし「学習の構成的活動」という語からは，容易に文章情報処理を連想できないため，本研究の目的にあわせて，「文章情報処理」とした。

表 2-2 テキストからの学習の構成的活動

水準	各水準の特徴
水準 1	テキスト中の末梢的な単語や句, 節から連想されたことを述べるもので, 命題レベル理解に達していない理解である。
水準 2	テキストの内容の一部から連想した自分の知っていることを述べるか, あるいはテキストの内容の一部を別の単語で言い換えるもので, 命題レベルの理解である。
水準 3	テキストの全体的な意味を別な表現で言い換えたり, 単純な加工を施したりするもので, テキストの全体的な意味の理解を示す反応であるが, 既存知識が修正された形跡は示さないものである。テキストベースである。
水準 4	テキストの意味と自分の持っている知識の間のずれを埋めるような仮説を述べるもので, テキストの意味を既存知識に統合するため問題解決を行っていることを示す反応である。状況モデルである。
水準 5	テキストの意味および読み手の既存知識を超えて, より複雑な知識を構成するために問題解決が試みられ, 知識の拡大がなされていることを示す反応である。水準 4 より深い状況モデルである。

表 2-2 でまとめたテキストからの学習の構成的活動の 5 つの水準の特徴は, 2.3.4 の「語・句・節の統合」「文の統合」「要点のまとめ」「意味の精緻化」「意味の再構築」を説明できる。本研究の読解における文章情報処理水準と理解水準の対応関係は表 2-3 に示す。

表 2-3 文章情報処理水準と理解水準

各処理水準の特徴	理解水準
<p>処理水準 1(語・句・節の統合)</p> <p>テキスト中の末梢的な単語や句, 節から連想されたことを述べるものである。</p>	<p>理解水準 1</p> <p>命題レベルまでの理解</p>
<p>処理水準 2(文の統合)</p> <p>テキストの内容の一部から連想した自分の知っていることを述べるか, あるいはテキストの内容の一部を別の単語で言い換えるものである。</p>	<p>理解水準 2</p> <p>命題レベルの理解</p>
<p>処理水準 3(要点のまとめ)</p> <p>テキストの全体的な意味を別な表現で言い換えたり, 単純な加工を施したりするもので, テキストの全体的な意味の理解を示す反応であるが, 既有知識が修正された形跡は示さないものである。</p>	<p>理解水準 3</p> <p>テキストベース</p>
<p>処理水準 4(意味の精緻化)</p> <p>テキストの意味と自分の持っている知識の間のずれを埋めるような仮設を述べるもので, テキストの意味を既有知識に統合するため問題解決を行っていることを示す反応である。</p>	<p>理解水準 4</p> <p>状況モデル</p>
<p>処理水準 5(意味の再構築)</p> <p>テキストの意味および読み手の既有知識を超えて, より複雑な知識を構成するために問題解決が試みられ, 知識の拡大がなされていることを示す反応である。</p>	<p>理解水準 5</p> <p>状況モデル</p>

文章情報処理水準 1 は, 「語・句・節の統合」を行う情報処理である。処理水準 1 に対応する理解は, 項と述語を備えた命題レベル(語, 句, 節)に達しない理解であり, それを理解水準 1 とする。

文章情報処理水準 2 は, 「文の統合」を行う情報処理である。処理水準 2 に対応する理解は, 命題レベル(文)の理解であり, それを理解水準 2 とする。

文章情報処理水準 3 は、「要点のまとめ」を行う情報処理である。処理水準 3 の特徴に対応する理解は、テキストベースであり、それを理解水準 3 とする。

文章情報処理水準 4 は、「意味の精緻化」を行う情報処理である。処理水準 4 に対応する理解は、状況モデルであり、それを理解水準 4 とする。

文章情報処理水準 5 は、「意味の再構築」を行う情報処理である。その特徴に対応する理解は、状況モデルであり、それを理解水準 5 とする。

水準 4 と 5 の違いについて、Chan らは、水準 4 は文章内容の範囲内における問題解決である (text related) のに対し、水準 5 はより広い範囲の知識に関連した問題解決である (situation based) と説明している。それを踏まえて、理解水準 4 と理解水準 5 は共に状況モデルであるが、理解水準 5 は知識の拡大につながる理解であり、理解水準 4 より深い理解であると判断する。

最後に、各処理水準は自分より下のすべての水準を内包していると考えられる。つまり、水準 5 に達成するには、水準 1 から 4 までの土台が必要になると考える。そして、理解水準も、自分より下のすべての理解水準を内包していると考えられる。つまり、理解水準 5 には、理解水準 1 から理解水準 4 までの理解を内包していると考えられる。

2.4 実証的先行研究

2.3 では、読解とは、読みの目標を達成するために選択された行動の連鎖であると説明し、読解にかかわる諸要因、及び読解過程を説明した。その中の外的要因の課題状況とは、読みの目標を達成するには重要な要因であると考えられる。現段階では、課題状況と読解の理解結果との関係を量的に分析する研究、及び、言語能力と読解力と読解過程を質的に分析する研究があるが、課題状況と読解過程との関係を質的に分析する研究は管見の限りない。よって、2.4.1 では言語能力の差が読解過程と理解に与える影響についての先行研究を、2.4.2 では、テストで測定される読解力の差と読解過程の関係について検討した先行研究を概観する。その知見に基づいて、2.4.3 では、目標の差が読解過程と構築される理解に与える影響についての研究を検討して、2.4.4 では、本研究の研究課題を示す。

2.4.1 言語能力の差が読解過程と理解に与える影響

言語能力の差が読解過程と理解にはどのような影響を与えるのであろうか。これまでの先行研究では、言語能力の差が読解における推測、推論、理解過程、そして、理解に影響を与えるという結果を示している。しかしながら、何らかの状況を設定することにより、日本語能力に差があったとしても、影響を受けにくくなるという可能性も示唆している。

日本語能力の差が読解過程と理解に与える影響を検討した先行研究は、観察しようとする情報によりそのデータの収集方法は大きく2つの方法に分けられる。一つは研究者が観察しようとする特定のデータを実験的手法により抽出する方法(杉山ほか, 1997; 渡辺, 1998)であり、もう一つは観察の視点を特定せず、教室場面や発話思考法を用いて読解過程を質的に分析する方法である(谷口, 1992; 森, 2000)。

実験的手法を採用した研究として、杉山ら(1997)と渡辺(1998)がある。杉山ら(1997)の研究では、日本語母語話者と日本語学習者の言語能力の差が読解過程における予測の妥当性に与える影響と理解に与える影響を検証している。実験では物語の区切りごとに次の展開を予測して書かせる調査と文章の理解度を測定するための再生を求める調査を行っている。その結果、日本語母語話者は再生率が高く、その再生はテキストの全体にわたっていること、日本語学習者は再生率が低く、その内容がテキストの真ん中の部分までに集中しており、文章の結末に近づくほど再生できなくなっていることがわかった。また、予測内容の比較では、母語話者は次に来る内容をほぼ適切に予測できるのに対して、学習者では様々な予測が述べられ、不適切な予測も多かった。その原因として、母語話者は予測内容がその直前の語句や話の展開によってどのように制約されるかを知っているのに対して、学習者はそれらの知識や理解が母語話者ほど高くないために、様々な予測をしてしまうのではないかと述べている。

渡辺(1998)は、日本語母語話者、英語を母語とする中級、上級日本語学習者に読み取った日本語の物語の再生を英語と日本語で課し、言語能力がどのように理解と推論に影響を与えるかを読解中のメモと再生のデータから検証している。その結果、上級日本語学習者は日本語母話者とほぼ同程度の再生が行えること、出来事や人物の行動の因果関係を説明する推論が多く、物語全体を理解

するというゴールを意識しながら読み進め、そのゴールに照らし合わせながら、推論し情報を修正することができることが示された。一方、中級日本語学習者の再生率は低く、推論を示すメモは逐語的処理のものが中心であり誤りを含む情報付加が多いことがわかった。

また、観察の視点を特定せず、教室場面や発話思考法を用いて読解過程を質的に検証した研究として谷口(1992)と森(2000)がある。谷口(1992)では、理工学系の大学院研究留学生で中級日本語学習者2名と、初級終了時の日本語学習者2名に『ニュートン』に掲載された「生分解性プラスチック」という題目の文章を抜粋して読ませ、日本語能力の差が、読解過程での予測、及び理解に与える影響について、読解過程での学習者間の話し合い、及び理解を確認する設問への回答から検討している。その結果、中級日本語学習者の2人は「生分解性プラスチック」という漢字交じりの題を見て漢字の知識と背景知識を関連づけ、さらにその予測に基づいて、言語的な手がかりを用いて内容を正しく理解している。一方、初級終了段階の学習者は題目に未知の漢字が含まれていたため、その題目から内容の予測を行うことができなかった。しかしながら、読むことができた部分や写真から背景知識を活性化し、細部の正確な理解は不十分であったが全体の意味を的確に推測することができた。

また、森(2000)では、日本語母語話者、上級日本語学習者、中級日本語学習者を対象として日本語能力の差が読解過程にどのような影響を与えるかについて発話思考法によるデータ、母語による要約文、読解テストを用いて質的に分析している。その結果、日本語母語話者は読解を作者と対話する形で進め、文章に書かれている内容以上の理解を構築できていたのに対して、中級日本語学習者の場合は、単語や短い句の解読や翻訳などボトムアップ処理が中心であり、テキスト全体の理解は構築できていなかった。また、上級日本語学習者は未知の単語がかなりあったにも関わらず、要約、内容に対する疑問など、トップダウン処理を多く用い、未知の単語の意味を推測や文章の内容もほぼ正確に理解できていた。しかしながらその理解はテキストベースに限定されていた。

以上概観してきた言語能力の差が読解過程と構築される理解に与える影響に焦点を当てた先行研究から、以下の点が示唆されるだろう。

まず、言語能力が高ければ高いほど、次に何が書かれているかの予測が適切にでき、また出来事や人物の行動の因果関係など文章に明示的に示されていない内容の推測が可能であることが言える。そのため、読み手の知識構造と整合性のある一貫した理解ができるため、読み取った情報をより多く再生することができるのであろう。逆に言えば、言語能力が低ければ、不適切な予測や推測しかできず、その結果、一貫性のある理解が構築できないため、読み取った情報を再生することが難しくなると考えられる。

ただし、構築される理解は、上級日本語学習者であっても母語話者に比べ、書かれている情報中心のテキストベースであることも示唆されている。

一方、谷口(1992)が指摘するように、たとえ、言語能力が低い状態であっても、適切な背景知識が利用できれば、細部の理解はできないとしても、内容の予測、推測が可能となり、大まかな理解ができることも示唆される。この結果は、何らかの適切な外部的な支援が与えられることにより、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を示唆するものである。

2.4.2 読解力の差が読解過程と理解に与える影響

ここでは読解力が異なると判断された読み手では、読解過程でとられる行動、読解ストラテジーが異なるのかどうかに関心を当てた先行研究を概観する。

読解力の差が読解過程、理解に与える影響を検討した先行研究では、その分析手法は大きく2つに分けることができる。一つは発話思考法から得られたプロトコルデータを定量化しようとする分析手法(Anderson, 1991; 菊池, 2004)であり、もう一つは解釈のアプローチを取った論文(菊池, 2006; 館岡, 2001; 大隈, 2005)である。

まず、発話思考法から得られたプロトコルデータを定量化しようとする分析手法をとった先行研究としては、Anderson(1991)と菊池(2004)がある。Anderson(1991)は英語学習者28名の発話思考法から得られたプロトコルデータを47個の読解ストラテジーに分類してから数量化し、読解テストの結果と読解ストラテジーの使用頻度との間に関係性が見られるかどうかを調べている。その結果、読解テストの結果と特定のストラテジー使用とは相関関係が見られ

ないことを明らかにしている。読解テストで高得点であった読み手と低得点であった読み手は類似の読解ストラテジー使用を示している。この結果から、Anderson(1991)は読解テストの結果に影響を与える要因は、読解ストラテジーの種類と量ではなく、読解ストラテジーがどのように使われているかが重要であると結論付けている。

また、菊池(2004)でも Anderson(1991)と同様の結果が示されている。菊池(2004)は、学習者には読み手個人が持っている「読みのスタイル」があるのではないかと考え、内容が異なるテキストを読ませる条件と、長文を6回に分けて読ませる条件下での読みを検討し、その読解ストラテジー使用に違いが見られるかを探っている。その結果、内容が異なるテキストであっても個人単位では読解ストラテジーの使用には変化が観察されなかった。しかしながら、親しみのある内容では全体はトップダウンストラテジーが使用され、親しみのない内容ではボトムアップストラテジーが使用される傾向があることも指摘された。また、再生と推論問題から読解力が高いと判断された3人の読み手のストラテジー使用を調べた結果、トップダウンストラテジーが多い、ボトムアップストラテジーが多い、両者が拮抗しているという三者三様のタイプが得られた。この結果から、読解力の高い読み手のストラテジーの特徴があるのではなく、読み手に特有の「読みのスタイル」とも呼べるストラテジー使用の傾向があることが示された。

次に、読解過程を定量化した数字ではなく、解釈的なアプローチを用いた研究として菊池(2006)と舘岡(2001)と大隈(2005)がある。菊池(2006)は、読解力高の学習者3名と読解力低1名の読解ストラテジーの連鎖を考察している。その結果、優れた読み手は、自分の理解をモニターし、分からないと判断したときには、何らかの手当てをしていることを示している。その中でも「再読」が一番多く採用された方法であるが、そのほかに暫定的な仮説を立て、さらに情報を取り組んで、仮説を検証する方法も見られる。また、理解にたどり着いたとき、優れた読み手はその理解を自分の言葉で言い換えを行っている。一方、読解力が低い読み手は、自分の理解をモニターする回数は優れた読み手よりはるかに下回っているし、理解できていないと気付いても、それに合わせた手当てを取っていないことが示されている。

また、館岡(2001)は、読解活動は読み手による問題解決活動であると考え、読解過程で読み手が行う自問自答に注目し、読解力の高位群、中位群、下位群の自問自答を Block(1992)の分類基準を参照に比較を行っている。その結果、優れた読み手は、階層のより上位にあるグローバルな自問をしていること、また、問いの解決のためにそれまでに理解したことと、既有知識から抽出した情報を統合しながら仮説設定し、モニタリングやコントロールを行いながら検証を行っていることが観察された。それに対して、読解力の低い読み手は、未知語などのローカルな自問が多く、日本語から英語への単語の置き換えをし、低次の情報処理に追われる傾向にあることがわかった。一方、グローバルな自問自答ができない読解力の低い読み手に、グローバルな設問を与えることにより、自分の理解の矛盾を気付き、より高次の処理に目を向け、理解を修正することができることも示されている。

大隈(2005)は、日本語能力試験3級以上の研修生20人に『注文の多い料理店』を簡単にリライトしたものを読んでもらい、メモデータ、補足的な聞き取りデータからどのように内容を予測し、その結果、一貫性のある理解ができたかどうかを分析している。分析の結果、物語の結末を正しく推測できた読み手のグループは、タイトルを読んでから、内容の展開を積極的に予測していること、そして、理解のズレに気付いて、文脈、自分の知識に統合しようとする読み方を行っていることがわかった。一方、物語の結末を正しく推測できなかったグループの読み手は、タイトルから、積極的に文章の内容の進展を予測せず、また、文章の展開に違和感を感じた場合も、それを解決しようとしないう読み方を行っていることが示された。

以上の先行研究から、以下の点が示唆される。まず、Anderson(1991)、菊池(2004)の結果から、読解力が高い読み手が利用する読解ストラテジーは量的には特定できないということである。しかしながら、菊池(2006)、館岡(2001)、大隈(2005)の結果から、読解力が高いと評価された読み手は、内容の展開を積極的に予測していること、自分の理解をモニターし理解のズレに気付いた場合には、既有知識から抽出した情報を統合しながら仮説設定し、モニタリングやコントロールを行いながら検証を行うというメタ認知コントロールを利用していることがわかる。その一方、館岡(2001)だけではなく、谷口(1992)が示すよ

うに、読解力の低い学習者、言語能力が低い学習者であっても、学習者の背景知識を有効に使わせたり、教師の設問を与えたりすることにより、自分の理解の矛盾に気付かせ、理解を変えさせる事例も観察されている。この結果も、何らかの適切な外部的な支援が与えられることにより、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を示唆するものである。

2.4.3 目標の差が読解過程と理解に与える影響

ここまで、言語能力の差が読解過程と理解に与える影響、及び読解力と読解過程の行動の関係性に焦点を当てた先行研究を概観してきた。本研究の目的は、「読解力」「批判的読解」の力を高めるためには、どのような課題を与えれば期待した読解が行われるのかを明らかにすることにある。特に、これまでに提言されてきた「伝達目標の設定に繋がる課題」と「批判目標の設定に繋がる課題」とは、どのような課題か、そして、それらの課題を与えることにより、読み手は具体的にどのような目標を設定し、その目標に基づいてどのように読み進め、その結果どのような理解を達成しているのかを質的に分析することにある。そこで、ここでは、目標差による読解過程と理解の先行研究を概観し、目標設定に繋がる課題の呈示が日本語読解教育における可能性を探り、本研究の研究課題を定める。

2.4.3.1 母語による読み手の目標の差による読解過程の特徴

まず、ここでは、読解における目標の差が母語での読解過程にどのような影響を与えるかに焦点を当てた先行研究を概観する。それには大河内(2001)、古本(2006)、柏崎(2010)がある。

大河内(2001)は、日本語母語話者の大学生53名を、それぞれ「批判的に読む」という「批判目標」を課した批判群と「人に伝えるために読む」という「伝達目標」を課した伝達群に分け、「伝達目標」と「批判目標」という目標の差によって、読解中に生成される疑問がどのように異なるかを、読解中の疑問を書き留めたメモにより検証している。さらに、方略質問紙を用いて読解中に使用した方略も把握しようとしている。調査の結果、読解中の方略使用では、「文

章の組み立てやつながりを考えて読んだ」は伝達群、「書いてあることが正しいかどうか考えながら読んだ」は批判群で有意に多いことがわかった。伝達群は文章中の言葉の意味や、複数の言葉の意味の違いについて情報を求める傾向があり、文や文章全体より個々の単語に反応していることが示された。一方、批判群では、単語に注目することが相対的に少なく、その代わり文章の中の動作主(実験者)の背後にある意図と動機付けを問う疑問が多かったと示している。そして、読解過程における方略使用、疑問生成の質は差が見られるものの、真偽判断課題、多肢選択課題、空欄補充課題からなる読解テストの結果、目標の差による理解の差が見られなかったことも示している。

古本(2006)と柏崎(2010)では、伝達するという目的を持って読解と作文を行う場合、想定される伝達相手が異なることによって、いかなる心的処理の差が現れるか、そして、文章の理解と産出に影響があるかを考察している。古本(2006)は日本語を母語とする大学院生 42 名に中学校レベルの評論文を読むことを課し、彼らを要約作成群(要約のために文章を読む)、紹介文作成群(小学生低学年に紹介するために文章を読む)、感想文作成群(読んだ内容の感想を大学院生に述べるために読む)の3群に分け、要約前のメモと作文からどのような点に注意を向けて読み進め文章を書いているかを検証している。その結果、紹介文作成群は重要ではない情報の引用率が有意に高いことが示されている。また、紹介文を小学生に向けて作成するよう教示された場合、読み手を意識して表面的な単語の難しさやあまり重要ではない部分にも注意を向けていることも示されている。このように、異なった受け手を意識することで、情報選択には差が見られる。しかし、理解を確認する記述問題と再認課題からは受け手の差による有意な差は見られなかった。

柏崎(2010)は、日本語母語話者大学生 26 名に小学生レベルの説明文を読むことを課し、彼らを、理解した内容を小学生に伝達する群(小学生 5 年生向け)と大学生に伝達する群(大学生 2 年生向け)に分け、どのような点に注意を向けて読み進め文章を書いているか、伝達する相手によって理解が異なるかを検証している。その結果、理解度テストの結果は有意な差がなかったものの、文の重要度評定では伝達相手の違いによってテキストの重要箇所の評定が異なることがわかった。両群は主題に直結する内容を端的に示した箇所が重要だと認識し

つつも、言語発達途上者に対しては、主題に関して読者に向けられた質問を重要視していた。更に、産出作文の評定結果から、伝達相手が言語発達途中者の場合は、相手が興味・関心を抱けるように文章を産出することにより多くの注意を向け、加えて形式面にも注意が及ぶという結果が示された。以上の結果から、柏崎(2010)は、相手の理解状態を推論して、分かりやすい修辭的側面を持つ文章を産出するには、正確なテキストベースの構築に加えて、相手の理解も考慮した状況モデルを構築し、その状況モデルに基づいて、相手の理解に応じた形で修辭的側面を再構成し、文章を産出するのではないかと推測している。

以上、母語による読み手の目標の差による読解過程の特徴から、読み手に与える課題が異なることにより、設定される目標が異なり、その結果、読解過程で焦点を当てられる項目や構築される理解に差が出ることがわかる。

しかしながら、情報の焦点化について、古本(2006)は、作文前のメモ、及び読解後産出した作文から判断し、柏崎(2010)は、読解後の情報重要度判断と産出した作文の評価から判断している。そのため、実際に読解過程でどのような情報を焦点化したのかなどの行動は明らかにされていない。

また、どのような理解が構築されたかについて、真偽判断問題、名詞補充問題、内容推論問題などの問題で判断するか、読解後の作文、要約文から理解の差を推測している。本研究では、読解過程での言い換えや理解の言及に焦点を当てることにより、具体的にどのような理解が構築されたかを見ることとする。

2.4.3.2 第二言語による読み手の目標の差による読解過程の特徴

次に、読解における目標の差が第二言語で読み進める読解過程にどのような影響を与えるかに焦点を当てた先行研究を概観する。それには白石(1999)、館岡(2001)、石井(2006)、田川(2012)がある。

白石(1999)は、伝達目標、つまり読んだ内容を母語で再話(説明)することと理解との関係を考察している。同一被験者が再話がある、なしの条件の下で、同難易度と判断されるニュース雑誌の記事を2つずつ読んで、その後再生をするという形で資料が収集された。再生率から理解度を検証した結果、再話という活動は上級日本語学習者の理解に影響を与えるが、中級日本語学習者にはその影響が観察されないという結果を示している。その原因について、再話とい

う活動は日本語レベルが制限されている中級日本語学習者には認知的な負荷になり、その効果が見られないのではないかと白石(1999)は推測している。

館岡(2001)は、教師の発問が学習者の理解状況を促進するのかを検証している。教師の発問は読み手である学習者にとっては目標設定に繋がる課題状況の一種であると考えられる。発問前の状況として、読解力が低い学習者と読解力が高い学習者の読解過程の自問自答を比べると、読解力が低い学習者のほうが未知語レベルの自問が多く、それを解決するために、単語表を参照し、それを母語の意味に置換することが多いことが示されている。そして、自分の理解の矛盾に気付かず、一貫した理解ができていないことも示されている。しかし、読解後の教師の発問により、当初の読解過程では意識していなかった理解の矛盾について意識できるようになり、よりグローバルな自問を通して整合性や常識により意味が通じるか、自分の仮説が妥当か、テキストとズレがないかと自らの認知状態をモニターし、自分の理解が修正できるようになった読み手も読解力中位群と下位群は1人ずついることが報告されている。

石井(2006)は、中級日本語学習者を対象に、図表呈示、図表完成と理解との関係を、読解後の再生の量、及び、再生したものと文章の階層との対応関係により検証している。「図表呈示」のねらいは、文章内容を図表に整理した物を提供することにより、読み手の認知負担を減らし、理解を助けることにある。一方、「図表完成」のねらいは、文章に含まれる情報に焦点をあてさせ、理解を助けることにある。

図表呈示、図表完成と統制群にそれぞれ異なる課題を課し、読解後の再生を検証した結果、図表呈示という課題は全体の再生量の増加に寄与しなかったが、重要なアイディアの再生は統制群より有意に多いことが示された。それは、図表中には上位階層から中位階層の重要なアイディア間の関係を示しているため、図表呈示群は重要なアイディアをより多く含み、かつ組織化された結束性の高い表象を形成するのではないかと石井は説明している。一方、図表完成群の結果から、課題は理解を促進しないという結果が示された。それは、図表への記入は単なる書き写しとなり、命題レベルの処理で終わるため、テキストベースが形成されず、その結果、深い理解に繋がらないという可能性が示唆されている。

田川(2012)は、「要点探索活動」と「構造探索活動」と、その両方を組み合わせた「要点探索をしてから構造探索活動」と「構造探索をしてから要点探索活動」が日本語中級学習者の文章理解に及ぼす影響を検証している。

田川(2012)では、学習者にそれぞれ「文章の重要だと思う文を11個選んで○を付けてください」と「この文章は全体的にどんな理論関係になっていますか次の4つの型(列挙・対比・因果・時系列)から1つ選んでください」と教示を与え、学習者に読んでもらっている。再認の正誤判断課題と再生の要点及び、再生の構造を分析した結果、再認問題では有意差が見られないものの、再生した要点と構造では有意差が出た。その結果は以下の通りである。①構造→要点探索活動では、要点理解と要点構造の理解を促進させることが示された。②要点→構造探索活動では、要点理解に影響はなく、詳細構造の理解に有効だった。③要点探索活動のみは、要点構造の理解にのみ効果があった。④構造探索活動のみは要点理解、構造理解共に効果はなかった結果が示されている。

以上、第二言語による読み手の目標の差による読解過程の特徴を概観した。これまでの先行研究では、再話、教師の発問、図表呈示、図表完成、要点探索活動、構造探索活動などの課題を示すことにより、通常とは異なる目標を設定し、その結果、異なる情報に焦点を当て読解を進める可能性が示唆されている。しかしながら、中級日本語学習者のように言語能力が制限されている場合には、その効果が低い可能性も示されている。

2.4.4 研究課題

以上、母語と第二言語の目標に関する研究を概観した。その結果に基づいて、本研究の研究課題を示す。

まず、我々はアカデミックな状況でも日常生活でも、何かの目標を持って文章を読む。読みの目標とは、課題に対しどのような期待を持つか、何のために読むのかをさす。授業で示された目標設定に繋がる課題は学習者の日常生活に近い設定なら、学習者は授業での経験を実生活に活用することができ、その経験を重ねていくうちに、読み方、理解度が高められるのではないかと期待できる。目標は多様であるが、情報のグローバリゼーションが進んだ現代社会では、膨大な情報の中から、自分にとって必要な情報を収集し、その情報を検証しな

から解釈を行い、その理解を自分の文脈で利用していく読みの目標が求められる。そこで、本研究では、現代社会、特に高等教育機関で勉学を行う日本語学習者に求められるであろう二つの読みの目標が読解過程と理解に与える影響について検討する。その目標とは、事実を正確に理解して的確に分かりやすく伝えるために文章を読んで理解し、その理解した内容を人にわかりやすく伝える「伝達目標」(柏崎, 2010)と、内容、形式や表現、信頼性や客観性、引用や数値の正確性、論理的な思考の確かさなどを理解・評価したり、自分の知識や経験と関連付けて建設的に批判したりするような「批判目標」(文部科学省, 2005)である。

「伝達目標」では、第三者に伝える目的を持つことによって、正確な内容理解に加えて、伝える相手の理解も考慮した理解ができると予想される(柏崎, 2010)。一方、「批判目標」では、伊東(1991)は批判的に読もうとした場合、モニタリングが多く行われ、知識の欠陥や文章の矛盾の発見など付加的な処理が行われ、その結果より深い知識の探索が必要となると予想している。しかし、第二言語学習者を対象にして、これらの予想を質的に細かく検証した研究は少ない。

さらに、読解力の高低は、読解過程の行動連鎖にどのように反映するのか、また、教師など外部からの支援により、目標設定に差が生じるとすれば、その差は読解過程にどのような影響を与え、その結果、理解の差が生じるのかどうかは明らかにされていない。

最後に、先行研究では、読解テスト(再認課題、多肢選択など)や「再生」「作文」から理解の差を示している。しかし、産出物に示された「理解」は、読解過程で構築される理解と同等であるのかについては、現段階では明らかにされていない。

以上を踏まえて、本研究は「伝達目標」と「批判目標」の設定を促す課題を日本語読解力に差がある学習者に課し、目標の差と読解力の差がどのように読解過程と理解に影響を与えるかを数量化した数値ではなく、行動の連鎖に焦点を当て明らかにしたい。本研究の研究課題は次である。

(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。

以上の結果を踏まえ、以下の課題を考察する。

- (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。

第3章 研究方法

3.1 資料収集方法

本研究では、読解過程における認知行動とメタ認知行動を分析する資料を、発話思考法と読解終了後の再生刺激法と事後インタビューにより収集した。

読解過程におけるメタ認知行動を含む認知過程は可視化できないため、被験者の思考を自己表出させる方法として、発話思考法が使われることが多い。海保・原田(1993)は、事後インタビューなどと比べて、発話思考法がユーザの記憶力に依存しない資料を収集できることや、忘却や記憶の変形などの影響を防ぐことができるなどの利点を取り上げている。しかし、その短所として、考えていることの全てを語りつくせないことや、不完全な言語報告、あるいは、副次的なもの、無関係な言語報告があることは問題であるとも指摘している。さらに、発話しながら読むという読み方は、普段の読みでは行われなため、十分な訓練がなければ、参加者によって情報の質と量に差が生じ、複雑な行動や記憶容量を超える場合には、報告が難しいという難点が挙げられる。

本研究は上記のような発話思考法の研究手法の課題を考慮し、実験前に、参加者に対して発話思考法の十分な訓練を行ったうえで、実験時の読解過程をビデオ録画するとともに、読解後の再生刺激法と事後インタビューを併用し、発話思考で観察されないデータを収集することとした。

ただし、読解過程においては、読み手が活発に認知処理をしている場合でも、他者に観察可能な動きを示さない場合もある。そのため、外部の様子を撮った画像は、読解過程中的認知活動を再生する際の刺激にならない可能性も高い。それを克服するために、小川(1991)は、学習者が文章を読んでいる最中にペンでどのように行を追っているかを観察しながら、眼球運動を間接的に知ることができることを提案している。この方法の長所は、読み手が自然な読み状態に置かれて、普段の読みで行う書き込みやメモとり、下線やしるしをつけることが許される点にある。そして、ペンの動きに発話思考法を併用することにより、読み手は画像(ペンの動き)と音声(発話)という複数のデータから、当時の読みの状況の想起がより促進されることが期待できる。

さらに、再生刺激法の短所として、再生刺激を行う際に、読み手の記憶が薄

れてしまう可能性がある。その対策として、読解終了後、即座に再生刺激法を行うことにより、記憶の保持を確保することとする。またもう一つの短所として、再生刺激法では、読解過程の理解や考えではなく、読解後に行われる情報の付加、修正の可能性があると考えられる。その対策として、再生刺激を行っているとき、必ず学習者に読解後の考えか、読解過程での考えかを確認することとする。最後に、発話思考法と再生刺激法では観察、報告されなかった考えや理解を確認する方法として、半構造化インタビューを行い、補足資料を収集する。

半構造化インタビューの設問項目は以下の通りである。実験中は中国語による質問を行う。研究者は各質問に対する参加者の答えに対して、更なる説明が必要であると判断した場合、以下の設問以外の質問も行う。

表 3-1 半構造化インタビューシート

設問
1) 読む前に、〔語彙リスト、課題〕を読みましたね。どうしてですか。
2) タイトルを見たあと、どんなことを考えましたか。
3) さきほど文章を読んでいる時、どこかできなかつたと感じたところがありますか。(主にメモや印をたどって)それを理解するために、具体的にどんな方法を取りましたか。
4) さきほど文章を読んでいるとき、文章のどこかに特に注意を払いましたか。 (主にメモや印をたどって)どこですか? どうしてですか。 ふだん日本語の文章を読むときも同じような読み方をしますか。
5) さきほど文章を読んでいるとき、特に文章のどこかを覚えたいと思いましたか。 (主にメモや印をたどって)どこですか? どうしてですか。 いつも日本語の文章を読むときにもこのようにしますか。
6) さきほど文章を読んでいるとき、その内容を評価しながら読んで行きましたか。それはどの部分ですか。どんな評価をしましたか。それはどうしてですか。 いつも日本語の文章を読むときはこのように読みますか。
7) 接続詞や文章の構造などに特に留意しましたか。どうしてですか。たとえばどこ

<p>ですか。</p> <p>いつも日本語の文章を読むときはこのように読みますか。</p>
<p>8) 先の内容を予想しながら読みましたか。どの部分ですか。</p> <p>いつも日本語の文章を読むときはこのような読み方をしますか。</p>
<p>9) 今回はよく理解するために、自分の経験や背景知識などを利用しましたか。たとえばそれはどの部分ですか。どんな経験や背景知識を利用しましたか。効果はあったと思いますか。</p> <p>ふだん日本語の文章を読むときもよく自分の経験や知識背景を利用しますか。</p>
<p>10) この文章を読んでいるとき、自分が理解したかどうかを考えながら読み進めていきましたか。その理解には自信がありましたか。それは語ごとなのか、節ごとなのか、あるいは文ごとか、段落ごとで考えましたか。</p> <p>ふだん日本語の文章を読むときもこのような読み方をしますか。</p>
<p>11) 今回の文章を読むとき、私の出した課題を考えながら読んでいきましたか。</p>
<p>12) さきほどの読み方はいつもの読み方と同じですか。</p>
<p>13) 課題のどの部分に特に注意を払いましたか。</p>
<p>14) 課題を書くまえに、どういうふうにかこうと考えましたか。</p> <p>ふだん発表原稿を書く時もこういうふうになりますか。</p>
<p>15) 「課題について」原文内容引用の部分はどのあたりですか？原文にない情報がありますか。以上のものはどの手順で組み立てていきましたか。</p>
<p>16) 今日の課題の完成度について、どう感じていますか。</p>
<p>17) 「推論の答えについて」なぜこのように答えたのでしょうか。</p>
<p>18) この文章について、自分は理解できたと感じていますか。その理由は何ですか。</p>
<p>19) 今日のような文章を読んでから、いつもなら何かその後になりますか。</p>
<p>20) 今後、そのような課題があったら、どういうふうに文章を読みますか。また、どういうふうにかきますか。</p>
<p>21) 「行ごとに」なぜここで、読むスピードを変えた（言いよどんだ・沈黙をした・飛ばした・読み返した・メモをつけた・印をつけた）のでしょうか。</p>

3.2 実験材料

実験に当たっては、ビデオカメラ、ICレコーダー、ストップウォッチの機材、実験用文章、課題、日本語読解力テスト、発話思考法の練習課題、実験用文章の理解度を確認するための読解テストを用意した。日本語読解力テスト、発話思考法の練習課題、読解テストは巻末に資料として示す。

3.2.1 機材

ビデオカメラとICレコーダーは、実験遂行時および発話を記録するために用いた。ビデオカメラは三脚にセットし、実験遂行の際の参加者の手元の動きのみが映るように固定した。ICレコーダーは音声の記録をとるために使用した。ストップウォッチは、読解、発表原稿制作の各遂行時間を計測するために用いた。

3.2.2 実験用文章

実験用文章は、言語面では参加者の読解能力に合わせた適切な難易度が望まれる。また内容面では、次節で説明する伝達目標と批判目標を達成するために適切な内容が求められる。

以上の言語面と内容面を検討した結果、本研究では金田一秀穂(2007)の「大切なのは『美しさ』よりも『正しさ』」を用いることにした。その理由は以下の2点である。まず、言語面の難易度チェックの結果、実験用文章の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)¹であった。また、帯2(obi-2.x)とリーディングチュウ太²を利用し語彙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。この難易度なら、今回の参加者には理解可能な難易度であると判断した。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。

¹森岡(1952, 1953)と山本(1985)は、母語の雑誌、教科書、日本語の教科書を検証した結果、文章の難易度が文の長さや漢字の含有率に関わっているという結果を示している。それらの調査結果に基づくと、本研究の実験用文章の平均長(26.62)と漢字含有率(24.57%)は、児童雑誌、中学生教科書レベル、日本語中級前半レベルに近いと考える。

²佐藤(2007)、川村・北村・保原(1999)を参照。リーディングチュウ太と帯2(obi-2.x)により語の難易度を調べた結果、リーディングチュウ太は少し難しいという結果になる。一方、帯2(obi-2.x)では、やさしめであり、中学2年レベルであるという結果になる。

内容面では、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ると考えた。実験用文章は下の囲みの通りである。〈〉は段落を示す。

大切なのは「美しさ」よりも「正しさ」

〈1〉「ピーカーに蒸留水を何CC入れました。そこに粉末状の何々という薬剤を加えました。アルコールランプで熱して、何度になるまで攪拌しつづけました」

〈2〉こうした「事実と論理」のみで構成されたような文章は、あまり国語の授業では扱われません。でも、言語能力を磨いていくには、これが重要なんです。

〈3〉たとえば、小学生に作文を書かせてみると、みんな「印象」ばかりを書いてしまうんですよ。「今日は遠足に行きました。お花がきれいでした。とっても気持ちよかったです」といった感じですね。これは中高生になっても同じで、いわゆる国語というものがあまりにも情緒的になりすぎているところがあります。

〈4〉つまり、美しい文章や感受性豊かな文章を書けることが、国語力の証のようになっている。ベタベタした、甘ったるい文章が「美文」と思われるようになっている。でも、言葉にとって大切なのは、見た目の美しさではありません。何よりも先に「正しさ」なのです。

〈5〉美しさや情緒なんて、しょせんはご飯のふりかけみたいなもので、ベースとなるのは正確無比な文章なんです。「今日は遠足に行きました。お花がきれいでした。とっても気持ちよかったです」という先の文章の場合だと、「今日」とは何月何日なのか。「遠足」はどこに行ったのか。誰と、どのようにして行ったのか。「お花」はどんな花なのか。大きさは、色は、香りはどうだったのか。そしてなにが「気持ちよかった」のか、といった肝心な部分が抜け落ちています。

〈6〉だからコミュニケーション能力ではない、もう少しピュアな言語能力を磨くためのトレーニングというものを、もっとやっていいんだろうと思いますね。

〈7〉とにかく情緒を切り捨てること。事実と論理だけで文章を組み立てていくこと。それこそが、ほんとうの国語力を高めていくポイントなのかもしれません。

金田一(2007, pp23-25)

3.3 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。

本研究は「伝達目標」の設定を促すために「発表」という状況を設定した。発表を行うために、まず伝達する内容が書かれた文章の内容を理解しなければならない。そして、発表するためには、受け手を意識しながら、読んだ内容を整理し、それを分かりやすく説明しなければならない。この伝達目標の設定を促す課題により理解が促進されると考えた。一方、「批判目標」の設定を促すためには「ディベート」という状況を設定した。ディベートで反論を行うためには、相手の意見を理解する際に、その相手の意見や根拠の信頼性や妥当性を十分吟味したうえで、自分の反対する理由と根拠を示さなければならない。この批判目標の設定を促す課題により批判的読解が促されると考えた。

具体的には本研究では以下の2つの課題により、具体的な読みの目標を設定することにする。

- | |
|---|
| <p>①伝達目標の設定を促す課題（以下、伝達目標課題）：日本語の作文の授業で、「いい作文とは」について、皆で話しあう。先生は「いい作文とは」についての文章を1つ探し、それについて一分間で、皆(中級レベルの留学生)の前で発表するという宿題を出した。あなたは「大切なのは『美しさ』よりも『正しさ』」を選んだ。皆の前で発表するとしたら、どの情報をどのように伝えるかを考えながら読んで見て、発表原稿を完成しなさい。</p> <p>②批判目標の設定を促す課題（以下、批判目標課題）：日本語の会話の授業で、ディベートを練習する。皆は「大切なのは『美しさ』よりも『正しさ』」という文章について、皆(中級レベルの留学生)の前で筆者の意見に対して一分間の反論をしなければならない。反論するとしたら、どの情報をどのように自分の反対の理由と根拠を示すかを考えながら読んで、発表原稿を完成しなさい。</p> |
|---|

3.4 実験参加者

本研究では、読解の目標設定の差が読解力上級の読み手と読解力中級の読み手の読解過程にどのような影響を与えるかを検討することを目的としている。そこで、読解力上級と読解力中級と判断された中国語を母語とする日本語学習者4名に実験への参加を依頼した。舘岡(2001)は日本語読解力の測定に関して信頼性の高い日本語読解テストを利用して判断している。本研究もこの先行研究に基づいて、日本語能力試験の過去の問題集から1級、2級、3級³の中篇程度の文章から各1つずつ、計14問(1級と2級4問ずつ、3級6問)の問題を抜粋したものをを用いて日本語読解力を測定した。制限時間20分間である。行った読解レベルテストの結果、4名中2人は14点満点であり、残りの2人はそれぞれ8点と9点であった。この結果から読解力上級と読解力中級と判断して抽出した4名は実験参加者として妥当であると判断した。このうち、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。上級のうち1名(以下HDと表す)に「伝達目標課題」を課し、もう1名(以下HHと表す)に「批判目標課題」を課した。中級の2名のうち1名(以下MDと表す)に「伝達目標課題」を課し、もう1名(以下MHと表す)に「批判目標課題」を課した。

3.5 実験の手続き

実験の手続きは以下の通りである。

1. 実験の目的および流れを中国語で説明する。説明は次の通りである。

本実験の目的は、読解過程を明らかにすることです。そのため、あなたが何を理解し、どういうふうにして読んで、読んでいる時、何を考えているかを知りたいです。それを観察するため、次の4つのことに協力していただきたいと思います。

(1) 読む行を追って、ペンを動かしてください。それにより、あなたがどこをよんでいるのかが観察できるようになります。

(2) 読みながら、頭の考えているものすべてを言語化してください。それにより、あなたが何を理解しているか、どうよんでいるか、よんでいる時、

³日本国際教育支援協会・国際交流基金(2010)と松本隆・衣川隆生・瀬戸口彩・市川綾子・石崎晶子(1992)を参照。

何を考えているのかが観察できるようになります。その方法は後で練習します。

(3) 文章を読むとき、書き込み、ノート取りは自由です。読み終わってから、理解を確認する課題と読解テストがあります。それにより、あなたの理解を確認することができます。以上のすべては録画、録音します。しかし、手元だけを撮影し、顔面は撮影しません。

(4) 読み終わってから、録画された画面を見ながら、それに基づいてインタビューし、あなたの読み方、考えかたを確認します。インタビューの内容にはプライバシーに関わる質問はしません。

2. 一時間ほどの発話思考法の練習を行う。

発話思考法の訓練について、海保・原田（1993）によると、人は問題解決に取り組むとき、集中しやすくなり、その際、言語を外に出すことが容易になるという。この指摘を参考に練習課題を作成した。練習課題で使われる練習用文章は実験用文章でも利用した金田一（2007）の同掲書から引用した。練習の手順として、まず、発話思考法とは何か、なぜ発話思考法で資料をとるのかを説明する。そして、練習用課題と練習用文章を示し、読み箇所に沿いながらペン先を動かし、その同時に頭の中の考えを実況中継するように発話するように、と指示を出す。参加者は発話思考法に馴れていないため、最初はペンだけを動かして、沈黙が続く場合がある。その考えを意識化し、発話できるように、研究者は読み手の表情（眉をひそめること、笑い、黙考の顔など）、首の動き（横、縦に振る、首を傾けるなど）、非言語の声（ため息、舌打ち、笑い声など）、ペン先の飛躍、停留、印や下線の箇所、などの非言語のヒントを利用して、参加者に頭の中の考えを説明してもらう。参加者が自分の考えを述べた後、研究者から、「先ほどの文をもう一度読み返して、ペンを動かしながら先ほど私に教えた説明のとおり to 当時の状況を再現してください」と指示を出す。この方法を繰り返す、参加者は無意識の考えを意識化できるようになり、発話思考法のコツを掴めるようになったと判断した時点で、参加者に「もうペンを動かしながら発話することに馴れましたか」と尋ねる。そして、「今緊張していますか」と実験に入れる状態であるかどうかを確認する。もし、研究者も参加者もとも

に実験方法に慣れ、しかも、参加者はが自然な状態でいられると判断したら、実験に入る。

3. 実験の最初に、中国語訳付きの課題文を示し、研究者がそれを読み上げた。
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してもらった。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した。
5. 最後に発表原稿を書く。原稿産出過程においても発話思考法を継続してもらった。3から5まではビデオ録画した。読解と発表原稿作成が終了した時点で5分間の休憩時間を取った後、読解テストを行った。
6. 以上が一通り終わった後、4、5の画面を実験者と参加者がいっしょに見ながら、参加者の課題遂行過程における考えを確認するため、実験者は7の再生刺激法によるインタビュー、さらに、8の事後インタビューを実施した。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。なお7、8の内容はICレコーダーにより録音した。

以上集めた資料をすべて文字化してから、日本語に翻訳した。

3.6 分析方法

行動の分割及び意味概念の付与は以下の手順で行われる。まず、第2章で述べた研究の枠組みにより、読解における行動範疇を立てた。そして、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した。さらに、すべての分割単位に表3-3の行動範疇を付与した。そして、理解水準は、表3-4の基準により判断した。

3.6.1 行動範疇

読解過程は認知過程の一種であり、それは読みの目標を達成するために選択された行動の連鎖である。その行動連鎖は、「認知」と「メタ認知」からなり、「認知」は「理解、予測・推測」から、「メタ認知」は「モニタリング」と「コントロール」からなるという本研究の読解の枠組みはすでに第2章で述べたと

おりである。この枠組みの下位の行動範疇を犬塚(2002, 2010)の説明文の読解方略の構造、館岡(2005)のプロトコルデータの分析、筆者の予備調査の分析結果を参考しながら、封(2013a, b)の「読解における行動範疇」を一部修正し、表 3-2 でまとめ、それを分析の基準とした。

表 3-2 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
		言語知識の活用	書き手に関する知識の利用
			語彙知識の利用
文法知識の利用			
記憶	文・節構造の分析		
	中国語の漢字知識の利用		
		記憶	—

そして、行動範疇の定義及び用例(作例)を表 3-3 で示す。用例の中の凡例は次の通りである。

“ ”	読み手の音読。
ゴシック	参加者の原文・課題の引用以外の日本語による発音。
{ }	下線を引く、印をつけるなどの非言語行動。
< >	筆者による修正。
()	筆者による補充。
()	() の中の HD(上級伝達), HH(上級批判), MD(中級伝達), MH(中級批判) と番号は、読み手の読解力・与えられた課題とプロトコルの通し番号。

表 3-3 読解における行動範疇の定義と例

<p>評価</p>	<p>意見・感想</p>	<p>内容や自分の理解・考えに対して、意義・価値を与える。</p>	<p>(a) “かんしん<肝心>な”, (肝心は)変な言葉(漢字)。(MH:34)</p> <p>(b) “つまり、美しい文章や、感受性豊かな文章を書けることが、国語の証のようになっている。” <u>これは世間の、世間の考え方。</u> (HD:70)</p> <p>(c) “ご飯のふりかけ、ふりかけ、ふりかけ” <u>わかりません</u>。{「ふりかけ」に下線} (MD:189, 191)</p> <p>(d) この文章はここから自らの観点を論証していきましょう。ん、ここまで。(HH:117)</p>
<p>点検</p>	<p>問いかけ</p>	<p>内容や自分の考え・理解に質問したり、疑問を抱く。</p>	<p>(a) 言語能力を磨くなら、事実と論理で構成された文章はより重要だ。で、<u>反対意見をしようか。</u> (HH:50, 51)</p> <p>(b) “あまりにも、あまりにも” <u>これは“も”の意味か。</u> (MD:120, 121)</p> <p>(c) 作文にまた何か使いそうなものないか。(HD:72)</p> <p>(d) つまり、この類の文章は、基本的にあまり、教科書はあまり扱われない。<u>じゃ、扱われているのはどの類の文</u></p>

		<p>章？まあ、処理しているのは どのような文章？</p> <p>(MH:129, 130)</p>
訂正	<p>自分の考え・理解を修正する。</p>	<p>(a)意味はこうだ。その意味は、下のこれらは修飾、おかずのような修飾だ、と言っていない。それは、これ、この話、えー、えっ？んー、この話の意味はね、<u>えー私の分析は逆だな。それがおかずの修飾を留保した。このような、正しく情報を反映する話は書かれていない。その意味は。</u></p> <p>(HD:51)</p> <p>(b) <u>“切捨て”</u>って省略の意味だろう。これは複合語。これをチェック。(単語表を参照してから)捨てる。</p> <p>(MD:288-291)</p> <p>(c) “ポイント”って考え方の意味。(単語表を参照してから)<u>要点、要点って意味。</u></p> <p>(MD:303-304)</p>
検証	<p>内容や自分の考え・理解の妥当性を吟味する。</p>	<p>(a)だからこの文章がいうには、美しさより、正しさが大切。だから小学生が書いた文章で、今日遠足に行ったと、どこに遠足に行ったのも言っていない、今日は何月何日</p>

			<p>か、も言っていない、まして花はどんな花も、何が気持ちをよくさせてくれたのも言っていない。だから、んー、だから、えー、だからね、客観的に、事を見る？それでもない。(HH:157, 158)</p> <p>(b) “中學生になっても、同じです。” <u>この論拠の第二部分</u>、二の後半はもっとあやふや。中学生が書いた作文は<u>範囲がもっと広いんじゃない</u>。(MH:162, 163)</p> <p>(c)小学生，“さくぶん<作文>を、書かせて、みると、”，書く、作文を書くとき，“いんしょ<印象>ばかりを書いて、しまう、ですよ。”作文を書くとき、このようなもの（内容）しか書かない、と。<u>この論拠も成立しない。小学生にも作文の天才がいる。</u>（MH:149-152）</p>
調整	進み方の選択	進み具合をコントロールする。	<p>(a)文章書きというと、いい文章では情緒的なのもいいじゃん。この例はよくない。<u>この後はどういう論断を下すかを見ていこう。</u></p> <p>(MH : 230, 231)</p>

			<p>(b) “べたべたした，あま，あまだったるい” これ意味わからない。<u>単語表を見よう。</u> (MD:153-155)</p> <p>(c)このように，“正しさ”を重んじるのは，実は，“美しさ”を，えっ？入れてない。入れている？入れてない？ <u>なら，このくだりを見る必要がある。</u>だから何をしたらいいかな，つまりコミュニケーション能力じゃなくて，“コミュニケーション能力ではない，もう少しピュアな言語能力を磨くためのトレーニングというものが大切” …かな。(HH:163-165)</p>
計 画	目標設定	目標を達成するために，方向付けを行う。	<p>(a) “という文章について，クラスメートの中に，クラスメートの前で一分間の反対意見を提出する” <u>つまりこの文章のよくないところを見つけ出す。</u>間違いないだろうね。(HH:4,5)</p> <p>(b)この文章のタイトルは，“だいさつのはく大切なのは美しさよりも，正しさ”，正しさを強調しているんだ。これを探そう，<u>この自分が反</u></p>

			<p>対する理由と根拠，しかも反論だ。(MH:97, 98)</p> <p>(c) <u>これの前に付け加える</u>か，ん，前置きを付け加えようかな。例えば，みなさん，こんにちはなど。これでいい。(HD:114, 115)</p>
	<p>計画立案</p>	<p>目標を達成するために，具体的なステップを示す。</p>	<p>(a) <u>先に</u>一般に思われる状況を説明する。(中略) <u>それから</u>言うべきのは，つまり，正しさの重要性っていったいどういうものか。(HD:87, 88)</p> <p>(b) <u>まず</u>始めにこんなくだりを書いて，実質性を伴っていないことを述べよう。<u>それから</u>，いかにあのような“正しさ”の文章を書けるかについて書いていく。(MD:357, 358)</p> <p>(c) (作文前の段階)わたしは感受性と情緒のほうがもっと大事だと思う。(中略)<u>そして</u>，美文は大切だと論じる，国語授業としてはね。(HH: 187, 189)</p>

読み	—	テキスト・課題文を音読する。	<p>(a) “だから、コミュニケーション<コミュニケーション>能力ではない” (MH:284)</p> <p>(b) “だいせつ<大切>なのは、びつしさ<美しさ>” (MD:1)</p>
意味明確化	言い換え	翻訳などを行い、内容を言い換える	<p>(a) “コミュニケーション<コミュニケーション>能力、もし、もすこしくもう少し>、ピュアな、言語、能力を、磨くための、トレーニング<トレーニング>というものを、すこし” <u>純粹的な、言語能力の磨き。</u> “くための<磨くための>”， <u>純粹的な言語能力の訓練。</u> “<u>というものを</u>”， <u>このようなもの。</u> (MH:286, 287)</p> <p>(b) “でも、言葉にとって大切なのは、見た目の美しさではありません。” {「でも」に印し} <u>しかし、言語にとって最も大切なのは、これじゃなく、このような、このような甘ったるい、このような、このような言語、このような文章じゃないと作者は思う。</u> (HD:23, 25)</p>

要点把握	要約	二命題以上の内容をまとめる。	<p>(a) (“ビーカーに蒸留水を何CC入れました。”云々の例を読んでから)この第一段落は実験みたいなものを行っている。(MD:28)</p> <p>(b) “今日は、遠足に、行きました。お花が、きれいでした。とても気持、よかったです。といったけんじ<感じ>ですね。” <u>これは小、小学生が書いた作文。</u> (MH:156, 157)</p>
	照応関係の指摘	かけ離れたもの同士の間隔を指摘する。	<p>(a) “<u>事実と論理だけで文章を組み立てていくこと。</u>” <u>事実と論理だけで、第一段落に書いた化学実験のように。</u> (HH:150, 151)</p> <p>(b) “今日は遠足に行きました。お花がきれいでした。(中略)そして、何か気持ちがよかったのか。といった、かん、かん、肝心な部分が、抜け落ちています。” えー、この段落の意味はこうだ。<u>この後ろの部分はね、上に触れた正確無比な文章だろう。</u> (HD:45, 46)</p>

背景 知識 ・ 経験 の 活用	内容の知識 の利用	文章の内容についての知識を 使う。	(“ビーカーに蒸留水を何 CC 入れました。”云々の例を読 んでから) <u>ん…化学みたい。</u> (HH:37)
	個人の経験 との照応	文章の内容と自身の経験と見 比べる。	“美文”の意味は何だろう。 成語や難しい語彙をたくさ ん使うことかなあ。私は成語 をあまり使わないほうだか ら、作文の成績はいつもぼっ としない。だから、美文とは いえないかな。(作例)
	内容のイメー ジ化	頭の中で情景を描く。	(小学生の日記の例を読んで から)子供時代の遠足の風景 が浮かんできたなあ。(作例)
	具体例の活用	文章で挙げられたや自ら例を 考えて理解する。	(a) (2つ目の小学生の日記を 読んでから)“ <u>肝心な部分</u> ” は、いつ、どこ、誰、などに ついての情報だ。(作例) (b) “国語力”ってなんだろ う。たとえば、相手に旅行話 を伝えようとするとき、ま ず、時間、場所、同行の人な どの情報を正しくいわなけ ればならない。それは正し さ。で、それをベースにして、 旅行先の風景の描写、自分の 気持ちなどを言う。それは美 しさ。正しさと美しさが両方 備えたものは国語力だろう。

			(作例)
	社会・文化的知識の利用	社会・文化的知識を使う。	国語って, 中国では, 科目の名前という意味だ。(作例)
	文章構造の知識の利用	文章の論理展開についての知識を使う。	で, 作者はこの論点を支えるため, 例を挙げた。“たとえば”って一つの提示, 論拠の提示。 (MH:146)
	書き手に関する知識の利用	作者に関する知識を使う。	金田一先生は, 日本語によって日本語の意味を考えると いうか, そういう感じの研究者だと思う。(作例)
言語知識の活用	語彙知識の利用	母語・外国語の音韻・形態素・語彙の知識を使う。	“トレニング, トレニーン グ, トレニーング<トレー ニグ>” 練習の意味よね。 (MD:254-255)
	文法知識の利用	文法知識を使う。	“よりも”, 何と比べて (MD:176)
	文・節構造の分析	文を分割して主語・述語などを分析する。	“どの情報を”, これは目的語だね。動詞は注意, 注意。 (MH:94)
	中国語の漢字知識の利用	中国語の漢字知識を使う。	原稿, 漢字がわかるけど。 (MH:85)
記憶	—	内容を暗記する。	“べたべたした”, これは新出語だ。覚えておこう。 (作例)

3.6.2 理解水準の操作定義

次に, 理解水準についての操作定義を表 3-4 で示す。ここでいくつかの文を

取り上げて操作的定義を説明する。

表 3-4 理解水準の操作定義

理解	操作定義	用例(作例)
水準 1	語・句・節レベル中心の理解	美しい文章，感受性な文章が書ける。国語能力の“あかし”だ。“あかし”の意味わからない。“甘ったるい”文章，甘い文章？甘い文章はおかしいなあ。美文と思う。言語が大切だ。外見ではない，先に正しさだ。(作例)
水準 2	文レベル中心の理解	<p>(“つまり，美しい文章や感受性豊かな文章を書けることが国語力の証のようになっている。(中略)でも，言葉にとって大切なのは，見た目の美しさではありません。何よりも先に正しさなのです。”についてのプロトコル)</p> <p>このような美しい，あるいは感受性な文章が書ける。(中略)国語能力のあかしだ。“あかし”って証明の意味だろう。(中略)甘ったるい，べたべた，甘ったるい，このような文章。(中略)美文と思われるようになっている。(中略)言語として最も大切なのは，(中略)外見ではない，言語としてはその外見の美しさではなく，(中略)その正確さはまず考慮すべきだ，先に考えますのこと。</p> <p>(“事実と論理だけで，文章を，くみたてていくこと(中略)ほんとうの国語力を高めるポイントかもしれません”についてのプロトコル)</p> <p>つまり感情的なものを捨てる。(中略)事実と，と論理，事実と論理だけの文章，事実と</p>

		<p>論理だけの文章をたてる。(中略) 本当に高める, 高めるポイントになる。これこそ, かもしれない。ん, 本当に国語能力を高めるポイントかもしれない。</p> <p>(MD より)</p>
水準 3	文章の内容に忠実でその要点を把握した理解	<p>(“つまり, 美しい文章や感受性豊かな文章を書けることが, 国語力の証のようになっている。(中略)でも, 言葉にとって大切なのは, 見た目の美しさではありません。何よりも先に正しさなのです” についてのプロトコル)</p> <p>この話, “でも” が出た文, “大切なのは, 見た目の美しさではありません。何より, 先に正しさなのです”。これは作者の言いたい核心だ。</p> <p>(“事実と論理だけで, 文章を, くみたてていくこと(中略)ほんとうの国語力を高めるポイントかもしれません” についてのプロトコル)</p> <p>“とにかく, 情緒を切り捨てること。事実と論理だけで, 文章を組み立てていくこと”</p> <p>(中略) 情緒を切り捨てたらね, そして, 事実とこの“ろんり”, この, 論理。事実と論理で文章を構成する。“これこそが, 本当の国語力を高めていくほんとうのポイントかもしれません” の2文からは, 自分の国語レベルを高めるポイントだ。作者はこう思っている。(HD より)</p>
水準 4	文章を正しく理解した上で, 文章内容と	<p>だからこの文章がいうには, 美しさより, 正しさが大切。だから小学生が書いた文章で,</p>

	<p>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</p>	<p>今日遠足に行ったと，どこに遠足に行ったのも言ってない，今日は何月何日か，も言ってない，まして花はどんな花も，何が気持ちをよくさせてくれたのも言ってない。だから，んー，だから，えー，だからね，客観的に，事を見る？そうでもない。しかし，国語授業では，“美しい”と感受性豊かな文章こそ美文と思われる。だから，んー，だから，この文章のこのあたりの論証を考えている。これはね，私はこう思っている，比較的客観的で論理的だ。(HH より)</p>
<p>水準 5</p>	<p>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</p>	<p>じゃ，この指示に従って書こうか，反論する。なら，論点を持ち出して論拠を探そう。(中略) 作者が取り上げた例は化学の文章。確かに，化学の文章はあまり読まれていない，国語の授業の中でね。しかし，これは一部の例だけで，この論拠を反論することができる。(中略)たとえば昆虫や動物の文章を読むことがある。(MH より)</p>

第4章 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

第4章では、研究課題1の「『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。

引用の中の凡例は次の通りである。

“ ”	読み手の音読。
ゴシック	参加者の原文・課題の引用以外の日本語による発音。
{ }	下線を引く、印をつけるなどの非言語行動。
< >	筆者による修正。
()	筆者による補充。
～	省略。
→	片方の行動連鎖。
⇔	双方向の行動連鎖。

4.1 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、設定する目標が予期通りに異なるかどうかについて検討する。伝達目標課題が課せられたMDはタイトルを読み、「大切なのは、正しさであって、美しさじゃない」(5)と述べている。このプロトコルについて事後インタビューでは、「文章の中心的な考えは何か大体わかった。つまり正しさにより賛成するんだ」とタイトルから文章の意味を予測したと言及している。そして「伝達目標課題」については「理解したことを人に教えること」と理解し、その目標を達成するために

書かれている内容の意味を理解できるように読んだと事後インタビューで話している。このように、MDはタイトルを見た段階で全体の内容を予測し、さらに全体を通した行動目標を意識し、それを念頭において文章を読み始めていることがわかる。

5	意味明 確化	言い換え	つまり大切なのは正しさであって、美しさ じゃない。
---	-----------	------	------------------------------

批判目標課題が課せられたMHはタイトルを読み「この文章のタイトルは、“大切なのは美しさよりも、正しさ”，正しさを強調しているんだ」(97)とMDと同じように文章の内容を予測している。そして、事後インタビューでは、ふだん文章を読む場合には作者の意見に対して肯定的な立場で読むが、「批判目標課題」で与えられた目標を達成するためには、いつもとは違う読み方をしなければならないと意識したと述べている。その意識から作者が強調している「正しさ」に対して「自分が反対する理由と根拠を探そう」(98)と【目標設定】をしている。しかしながら、「文章の意見に賛同するならば？どう反論しよう？」(99)と自分はどう目標を達成できるかどうかの【問いかけ】も行っている。このように、MHもMDと同様タイトルを見た段階で全体の内容を予測し、同時に全体を通した行動の目標を意識し、それを念頭において文章を読み始めていることがわかる。

97	評価	意見・感想	この文章のタイトルは、“だいさつのは<大切なのは>美しさよりも、正しさ”，正しさを強調しているんだ。
98	計画	目標設定	これを探そう、この自分が反対する理由と根拠、しかも反論だ。
99	点検	問いかけ	でも、この文章の意見に賛同するならば？どう反論しよう？

以上の分析から、目標設定を促す課題差により「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」という目標設定が異なっていることが示された。では、これらの目標設定の差は読解過程において、どのような行動連鎖と理解を促すのだろうか。以下、4.2 認知行動、メタ認知行動の連鎖に、4.3 では行動の連鎖と理解との関係に焦点を絞り検証を進める。

4.2 読解過程における認知行動とメタ認知行動の連鎖

4.1 で示した設定された目標の差は、MD と MH の認知・メタ認知行動の連鎖にどのように影響を与えているのだろうか。

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。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。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。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。以下、二人の具体的な行動連鎖について検証する。

4.2.1 伝達目標課題が課せられた MD の場合

4.2.1.1 文章読みの段階

伝達目標課題が課せられた MD は原文の「(だからコミュニケーション能力ではない、もう少しピュアな言語能力を磨くためのトレーニングというものを)、もっとやっていいんだろうと思いますね」について、「この“もっと”ってどんな意味か？」(260)と【問いかけ】をし、理解できていない箇所をモニタリングしている。単語表にはその語が載っていないため、続きを読んでいるが、「この文はよくわからない」(264)と【意見・感想】を述べ、自分の理解状況をモニタリングしている。そこで、「上の文を見よう」(265)と「もう少しピュアな言語能力を磨くためのトレーニングというものを」という原文に焦点化しようとして【進み方の選択】をしている。MD は、「言語を琢磨するため」(267)「ん、すでに、“もう”，すでに、すこしピュアなの、のため」(268)というプロトコルで

示すように、文を小さい単位に分割して【言い換え】を行い、その翻訳を「通じない」(269)と【意見・感想】を述べ、自分の理解状態を評価している。その後、MDは「言語の能力を磨く。ピュアな言語能力。少ないという意味。磨くため」(270)と、(267)(268)の意味を統合しようとし、意味明確化を図ろうとしている。その後、また同じ文を焦点化しようとして【進み方の選択】をしている。読み直した文を小さい単位に分割して【言い換え】を行い、「この“を”，その動詞は“やる”だろう」(280)と、【文・節構造の分析】を行っている。それから、「ここの意味はね，“だから”コミュニケーションの能力の問題じゃなくて、ピュアな言語能力を磨くためのトレーニングだよね」(283)と、(270)の「言語の能力を磨く。ピュアな言語能力。少ないという意味。磨くため」という理解を【訂正】している。この一連の行動は文章の部分的な理解における支障を解消するための行動を示していると考えられる。事後インタビューで「読みながら、自分の理解を確認していましたか」という質問に対して、MDは「ええ、していた。ふだんも一つ一つ区切りを追って理解をする。一つの文が分かったら、次へ読み進む。引っ掛かったとしても、その区切りが前にあるなら、一段落を読み終わったあと、また引き返して読み直す。区切りが中間にあるなら、引き続いてその続きを読んでいく。もし、これでもわからなかったら、なおも読み続けていく」と答えている。

258	読み		“トレーニングというものを、もっとやって、いいんだと思いますね”
259	読み		“もっとやって、もっと”
260	点検	問いかけ	ここの“もっと”ってどんな意味か？
263	意味明確化	言い換え	“やって”って意味は事をした。
264	評価	意見・感想	この文はよくわからない。
265	調整	進み方の選択	上の文を見よう。
266	読み		“ための”
267	意味明	言い換え	言語を琢磨するため、

	確化		
268	意味明 確化	言い換え	ん,すでに,“もう”,すでに。少ないピュアな。ため
269	評価	意見・感想	訳が通じない。
270	意味明 確化	言い換え	言語の能力を磨く。ピュアな言語能力。少ないという意味。磨くため。
271	読み		“すこし”
272	意味明 確化	言い換え	少ない。
280	言語知識の活用	文・節構造の分析	この“を”,その動詞は“やる”だろう。
283	点検	訂正	ここの意味はね,“だから”コミュニケーションの能力の問題じゃなくて,えー,ピュアな言語能力を磨くためのトレーニング,トレーニングだよ。そう思う。

4.2.1.2 作文前の段階

作文前の段階になると,MDは再度課題を読んで,「一分間の作文,長くない」(321)と【意見・感想】を述べ,課題状況をモニタリングしてから,MDは原文に戻り,書かれている内容の重要度を「一段落目は一つ例を挙げた。重要じゃない」(323)のようにチェックし,一分間以内に収められそうな情報かどうかを評価している。これは文レベルを超えた段落レベルの文章内における意味付けを行うための行動連鎖を示していると考えられる。

320	読み		“日本語の作文の授業で,「いい文章とは」について,皆が話しあうことになる。先生は,「いい作文とは」についての文章を1つ捜し,それについて一分間で,皆(の前で)発表するという宿題を出した。あなたは「だいせつ
-----	----	--	--

			<大切>なのは、びつしさ<美しさ>よりも正しさ」に決めた。皆の前で発表するとしたら、どの情報をどのように伝えるかを考えながら、発表原稿を完成しなさい。”
321	評価	意見・感想	ん、一分間の作文，長くない。
322	{原文を読み返す}		
323	評価	意見・感想	一段落目は一つ例を挙げた。重要じゃない。
324	評価	意見・感想	二段落目は，言語能力を磨かなければならないと書いている。ここは重要。

さらに、どのように課題を達成しようかと再度指示に戻り、「求められているのは一分間の報告」(340)「“どの情報に目をつけてどのように伝えるか”」(341)と課題状況をモニタリングしている。そして課題を達成するために、どうしたらいいかについて「例でも挙げて伝えようか」(343)「包括的な文で一分間の解説を書こうか、それとも一つ例を挙げてから、自分の観点を説明したほうがいいかな」(345)と、どのように具体的なプランをたてたらいいかと【問いかけ】している。その上で「例を挙げるなら、長く書かないほうがいい。一分間を超えちゃだめ」(346)「小学生の例を挙げると思う」(349)と、【目標設定】を行っている。

以上、作文に盛り込めそうな論点、例を決めてから、MDは「自分の言葉をどう構成していこうか。どういうふうに原稿を発表する？」(353)と、作文の構成について【問いかけ】ている。そして、先ほどピックアップした小学生の例について、「この段落を入れて、一つの導入部にしよう」(355)「まず始めにこんなくだりを書いて、実質性を伴っていないことを述べよう」(357)と、小学生の例を自分の作文の始めに入れると【計画立案】を行っている。そして、その解決方法として「それから、いかにあのような“正しい”文章を組み立てるかについて書いていく」(358)と情報を伝えるための【計画立案】を行っている。

しかしながら、受け手意識について、MDは事後インタビューで、伝達という課題には注意を払ったが、「中級レベルの留学生」という受け手に気付かなかったと述べている。そのため、受け手意識についての行動連鎖は観察されていな

かった。

339	{指示に戻る}		
340	評価	意見・感想	求められているのは一分間の報告。
341	読み		“どの情報に目をつけてどのように伝えるか”
342	{原文に戻る}		
343	点検	問いかけ	例でも挙げて伝えようか。
345	点検	問いかけ	包括的な文で一分間の解説を書こうか、それとも一つ例を挙げてから、自分の観点を説明したほうがいいかな。
346	計画	目標設定	例を挙げるなら、長く書かないほうがいい。一分間を超えちゃだめ。
347	{原文に戻る}		
348	点検	問いかけ	例を書かずに自分の観点を書くなら、どういうふうに表示するか。
349	計画	目標設定	小学生の例を挙げると思う。
353	点検	問いかけ	自分の言葉をどう構成していこうか。どういうふうに関稿を発表する？
355	計画	計画立案	この段落を入れて、一つの導入部にしよう。
357	計画	計画立案	ん、まず始めにこんなくだりを書いて、実質性を伴っていないことを述べよう。
358	計画	計画立案	それから、いかにあのような“正しい”文章を組み立てるかについて書いていく。

4.2.2 批判目標課題が課せられたMHの場合

4.2.2.1 文章読みの段階

一方MHの「批判目標課題」では、【言い換え】【照応関係の指摘】をしてから、作者の論点を特定し、自分と作者の主張を【検証】【問いかけ】をし、その妥当性を吟味するため、続きを読むか、戻って検証するかという【進み方の選択】

を行うという行動連鎖が繰り返し観察された。

段落3の「小学生は印象ばかり書く」という例を理解してから、その内容に対して、「小学生の中でも上手に書ける人もいるし、自分が子供の頃、情緒的な文章を書かなかった」(158, 159)と自身の経験に基づき筆者の意見を【検証】し、その妥当性を吟味している。

その一方で「もし多くの人の言語能力が低いとするなら、それに合わせた国語授業の目標設定も可能だ。(そうだとすると)自分の意見は説得力がないかもしれない」と自身の反論の根拠に妥当性があるかどうかを考えている。その懸念を検証するために、段落2の「言語能力を磨いていくには～」に戻って読み返しをしている。そして、「国語という科目の目的からみて、多くの学生の言語能力は確かによくない。もし重点を言語能力の向上に置くなら、この論点も受け入れられる」(188)と自分の考えの妥当性を【検証】し、筆者の論点を受け入れるコメントを述べている。

ここでMHは筆者の意見は自分の経験や文章が上手に書ける少数の学生を対象としたものではなく、言語能力が低い多くの学生に教育の目標を合わせるということであれば作者の主張も一理あると思うようになる。しかし、ここではなおはっきりした判断ができず、そのズレを解消しようとして、MHは新しい情報を求めるために段落4に取り込んでいる。そして「言葉にとって大切なのは～何よりも正しさなのです」を読んでいるときに、「もし、言語能力がまず第一に正しさを重視するというなら、これは小学生や中学生の書く能力とは関係ない。なぜなら小学生の作文もけっこう正しいから」(226)と先ほど話した「小学生の中でも上手に書ける人もいるし、自分が子供の頃、情緒的な文章を書かなかった」と自身の経験に基づいて、内容の妥当性を【検証】している。そして「この論点、この転換、本当に成り立たないね」(228)とさらに作者の意見を吟味している。作者の小学生の例から「事実と論理」で構成されたような文章は重要だが、美文も国語力の一つの証だと考え、学生の作文も情緒的であるという論点の展開に「本当に成り立たない」(228)と作者が取り上げた例の妥当性を吟味している。

しかし、そう思っているにもかかわらず、この時点ではまだ「正しさ」は何を指しているのかがはっきり分かっていなかったと再生刺激法で述べている。

そのような自分の理解に対する評価が次の行動に反映している。MHは「なら証拠のところに行く」(229)と【進み方の選択】をし、先ほど読んだ小学生の日記の例を読み直すことにより、自分と作者の主張を検証している。「文章書きというと、一般にいい文章を書くなれば、情緒的なのもいいじゃないか。この例はよくない」(230)とまず、作者がいい作文ではない事例としてあげた情緒的な作文の例の妥当性を吟味している。そして、「この後はどういう論断を下すかを見ていこう」(231)とさらに【進み方の選択】をし、情報を求めて、段落5に取り組んでいる。

「ベースとなるのは、正確無比な文章なんです」に進むと、「実は、この論点、私は、あまり納得できない」(244)と正確無比な文章が作文のベースになるという作者の論点に反対の【意見・感想】を示している。

また、再生刺激法でご飯とふりかけの例について「“正しさ”は主で、“美しさ”，美と情緒は修飾だ」と述べ、ここになって初めて「正しさ」及び「美しさ」の内容が把握できたと言及している。しかし、作者の主張が妥当であるかどうかはなお判断できていない。

そこで、MHは新しい内容に取り込み、次の文からさらに情報を求めるようと【進み方の選択】をしている。次の文の「今日は何月何日なのか」を読んで、「これはちょっとケチを付けているじゃないか」(253)と【問いかけ】て、内容に対して疑問を抱いている。「これは記述文のしくみに沿って書いたものだ。こう書けば、間違いなく文章を長く書ける。でも、よく書けるとは限らない」(259)と作者の論点の展開の妥当性を【検証】している。同時に、「教師の立場からなら、(文を長く書くという)この考え方は理解できるんだ」(262)と自分の考えの妥当性も【検証】している。そこで、MHは再度国語の授業に当たる段落2を焦点化して、読み返しを行っている。

157	要点把握	要約	これは小，小学生が書く作文。
158	点検	検証	でも，小学生が書く作文も確かに上手に書けたものもある。
159	点検	検証	私自身も小さい頃，こんなふうを書くのが嫌だっ

			た。論点を並べるのが好きだった。感覚を書くのが好きではなかった。いんしょ<印象>，いんしょ，いんしょをよくかか，ない，と思います。
187	点検	検証	言語能力の磨き，言語能力の磨き。
188	点検	検証	でも，でも，畢竟，この科目の目的からみて，多くの学生の言語能力は確かによくない。もし重点を言語能力の向上に置くなら，この論点も受け入れられる。
225	読み		“言葉にとってだいさつのは<大切なのは>”
226	点検	検証	もし言語能力がまず第一に正しさを重視するということなら，これは小学生や中学生の書く能力とは関係ない。なぜなら小学生の作文もけっこう正しいから。
227	読み		“先に正しさなのです”
228	点検	検証	じゃ，どうやって証明する？この論点，この転換，本当に成り立たないね。
229	調整	進み方の 選択	なら証拠のところに行く。
230	点検	検証	文章書きというと，一般にいい文章を書くなら，情緒的なのもいいじゃないか。この例はよくない。
231	調整	進み方の 選択	この後はどういう論断を下すかを見ていこう。
244	評価	意見・感想	実は，この論点，私は，あまり納得できない。
252	読み		“今日は，何月何日なのか，”
253	点検	問いかけ	これはちょっとケチを付けているじゃないか。
259	点検	検証	これは記述文のしくみに沿って書いたものだ。こう書けば，間違いなく文章を長く書ける。でも，

			よく書けるとは限らない。
262	点検	検証	このように文章を書くのは、確かにいいけど、教師の立場からなら、この考え方は理解できるんだ。

段落2の「こうした事実と論理～」について、「一つ目の論点は事実と論理だ。この作文の方法は事実と論理を言う」(265)、「なるほど。一つ目の論点はこういう意味だ。強調すべきなのは、“事実と論理”だ」(268)と自分のノートに従い、自分の論点のとらえかたは大丈夫かと【検証】している。再生刺激法でも、段落2の「事実と論理」とは、段落4の「正しさ」であるという対応関係を把握するようになったと説明している。

そして、段落2の検証を終えてから、自分のノートに従い、既読の段落3、段落4、段落5を再読している。「そして二つの論点に至る。そして、論拠三。これなら分かる」(274)「こうすれば、やっぱり、結局は三つの論点がある。一つの論拠に一つの論点が続く」(277)と今までの自分の論点と論拠のとらえ方が妥当であると【検証】している。そして、既読の部分の内容理解の確認を終えた後、未読の段落6に取り込んでいる。事後インタビューからMHは「論点と主張」を論点と考え、「主張の根拠となる具体例」を論拠としていることがわかった。

265	点検	検証	その一つ目の論点は事実と論理だ。この作文の方法は事実と論理を言う。
266	点検	検証	“でも”があるのは、一つの転換を意味している。つまり、三つ目の論点からいうと、この事実と論理は強調すべきものだろう。
267	読み		“これは、重要なんです。”
268	点検	検証	おー、なるほど一つ目の論点はこの意味だ。強調すべきなのは、“事実と論理”。
274	点検	検証	そして二つの論点に至る。そして、論拠三。これなら分かるぞ。

276	調整	進み方の 選択	では、その論拠は間違っていないかどうかをチェックしよう。
277	点検	検証	論拠はやはり文章書きの論拠。論拠一，論拠一は小学生の作文。論拠二はね，論拠一とはどう区別するかな。“これは、重要なんです”。論拠一は一と二を指す。論拠二は，言語の磨きを指す，これはわりに重要なのだ。これは一つの論点として数えるだろうね。こうすれば，やっぱり，結局は三つの論点がある。一つの論拠に一つの論点が続く。論拠三，論拠三はね，どう区別しよう？論拠三は実は一種の分析で，前の作文を分析したんだ。

4.2.2.2 作文前の段階

作文前の段階になると、MHは反論をするために「論点を抜き出して、その論拠（反論の根拠）を探そう」（304）「作者の考えにならって論拠（反論の根拠）を書こう」（306）と【目標設定】をし、文章で展開されている作者の主張に反対する具体例を示すために、自身の知識と経験を引き出している。まず、「論拠一，insect，たとえば昆虫や動物の文章を読むことがある」（307）と作者が「事実と論理の文章があまり扱われていない」という主張に対して、自然科学のような文章を読むことがあると反対の根拠の【計画立案】をしている。次に、作者の「中高生の作文は情緒的になりすぎている」という主張に対しては、「二つ目の論拠で、中学生が作文を書く場合、情緒だけあって（中略）これは人によって違う」（308）と人によって状況が違うという一連の【計画立案】を行っている。最後に、「美しさ」を賛美する中国の名文である「滕王閣序」を取り上げて、「王勃，滕王閣序」（310）とその例を作文に入れようと【計画立案】を行っている。作者の論点に反対する根拠を示した後、「論拠と論点が揃った」（315）「**ディベート**，これは**ディベート**」（316）と課題の性質及び達成度を【検証】するという行動連鎖が観察される。

MHは受け手意識について、事後インタビューで、批判という課題に注意は払ったが、「中級レベルの留学生」という受け手に気付かなかつたと説明している。

そのため、受け手意識についての行動連鎖が観察されていなかった。

304	計画	目標設定	じゃ、この指示に従って書こうか。反論する、それなら、論点を抜き出し論拠（反対の根拠）を探そう。
306	計画	目標設定	で、論拠は？じゃ、作者の考えにならって論拠（反対の根拠）を書こう。
307	計画	目標設定	作者が取り上げたのは化学の文章。確かに、化学の文章はあまり読まれていない、国語の授業でね。しかし、これは一部の例だけで、この論拠を反論することができる。論拠一、insect、たとえば昆虫や動物の文章を読むことがある。 どうぶ、セクト、セクト、どうぶつ。
308	計画	目標設定	二つ目の論拠で、中学生が作文を書く場合、情緒だけあって、論点が欠けている、これは人によって違う。 ひとびとにより違います。
309	計画	目標設定	三つ目の論拠は、文章の分析についてのものだ。今手元に分析としての文章がないね。じゃ、ほかの論拠を考えよう。どんな論拠を考えるかな。小さい頃すでに書きことがすごかった人を選ぼう。中国の昔、小さい頃から書きことがものすごく上手だった例。長く書けた例。
310	計画	目標設定	王勃、滕王閣序、でも日本の人には知らない。とにかく、あるはず。
315	点検	検証	で、論拠と論点が揃った。
316	点検	検証	ディベート、これはディベート。

以上をまとめると、MDの「伝達目標課題」の文章読みの段階では、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。作文前の段階になると、【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】という行動連鎖が観察された。

一方、MHの「批判目標課題」の文章読みの段階では、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、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】の行動連鎖が観察される。

4.3 読解過程における行動連鎖と理解の関係

次に、4.1で示した設定された目標の差は、MDとMHの理解にどのように影響を与えているかを検討する。

伝達目標課題が課せられたMDは、文章読みの段階では単語、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、作文前の段階になると、文章の全体的な理解を構築するための行動連鎖を示し、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、文脈と自身の知識に統合した状況モデルを構築している。さらに作文前の段階になると、理解の再構築のための行動連鎖を示し、自身の知識による状況モデルの再構築を示している。以下、二人の具体的な行動連鎖と理解の関係について検証する。

4.3.1 文章読みの段階

伝達目標課題が課せられたMDは、原文の「でも、言語能力を磨いていくには、これが重要なんです」において、まず「でも」は論の転換を示すという機能を把握した上で(59)、文を小さく分解して理解し、「でも、言語を琢磨する上でこ

れが重要」(67)と単文を【言い換え】ている。そして、文を解析しながら、「この文の意味は、情緒と美しさは付け加えのもので、文章の中に付け加えたもので、しかし、文章は**きほんてきに**、正しさ」(199)と文を【言い換え】ている。

58	読み		“でも”
59	背景知識・ 経験の活用	文章構造の 知識の利用	転換。
60	意味明確化	言い換え	ん、でも。
61	意味明確化	言い換え	ん、言語能力を琢磨するのだろう。
62	言語知識の 活用	文法知識の 利用	“ていく”は行く，“てくる”は来る
63	意味明確化	言い換え	言語能力を琢磨してくる。
64	読み		“には”
65	意味明確化	言い換え	この上には。
66	読み		“これが重要なんです”
67	意味明確化	言い換え	でも、言語を琢磨する上でこれが重要。
134	読み		“つまり”
135	背景知識・ 経験の活用	文章構造の 知識の利用	ここまでの締めくくり
136	意味明確化	言い換え	このような文章、この美しい文章。
137	読み		“や、かん、じゅ、感受性、感受性、ゆ、ゆた、か、”
138	意味明確化	言い換え	感受性に富んだ文章。
199	意味明確化	言い換え	この文の意味は、情緒と美しさは付け加えのもので、文章の中に付け加えたもので、しかし、文章は きほんてきに 、正しさ。

一方、MHは文章内容と自身の知識とのズレを文脈と自身の知識に統合し、そのズレを解消しようとする行動連鎖が中心である。4.2で先ほど示した例は、

その特徴を示すといえる。ここでは、さらにキーワードとなる「国語」「国語力」「言葉」「言語能力」などの解釈の過程を例として挙げ検証する。

原文の「事実と論理のみで構成されたような文章は、あまり国語の授業では扱われません」について、MHは「事実と論理のみで構成されたような文章が教科書では扱われない」(129)と【言い換え】をした上で、「じゃ、扱われているのはどんな種類の文章？」(130)と作者の意図を予測することを促す【問いかけ】をしている。そして「教えるとき本当に事実と論理を教えないのか、たまには教えるのではないか」(132)と理解した内容と自身の知識、経験とのズレを意識している。

次の「いわゆる国語というものがあまりにも情緒的になりすぎている」に進んだ段階で、「国語って科目の一つを指すか」(177)と自身の「国語」ということばの解釈を【問いかけ】ている。しかし、自身の知識から、「科目」を説明するなら「情緒的」という言葉は使われないだろうと推測し、文章内容と自身の知識とのズレを感じている。そして、次の段落の「何よりも正しさなのです」の「正しさ」ということばも「国語という科目」にかかる語として不適切であると判断し、今読んでいる「いわゆる国語～」は「科目」ではないのではないかという仮説を立てている。その仮説を検証するために、段落2へ戻って読み直している(178)。事後インタビューでは、この時点で読んでいる「いわゆる国語～」の「国語」は科目ではなく、「母語」だと理解したと説明している。

129	意味明確化	言い換え	つまり、この類の文章は、基本的にあまり、教科書はあまり扱われない。
130	点検	問いかけ	じゃ、扱われているのはどんな種類の文章？まあ、処理しているのはどのような文章？
132	点検	検証	教えるとき、これらを教えないか。たまにも教える。
176	読み		“いわゆる国語というものがあまりにも，”
177	点検	問いかけ	国語って科目の一つを指すか。
178	読み		“というものが、あまりにも、あまりにも”

次の「つまり、美しい文章や感受性豊かな文章を書けることが国語力の証の

ようになっている」を最初に読んだ時点で、MHは「国語力」を「書く能力の証明」(198)と理解している。しかし、すぐに段落2の「事実と論理のみで構成されたような文章」から「国語力」の解釈として「読む能力」も連想できると解釈の可能性を広げている。「それ(=国語力)は文章を書く能力か、それとも文章を読む能力のことを言っているか」(199)と解釈の間の可能性に迷いを感じている。そこで、段落2を読み返して、「言語能力には書く以外の能力も含まれている」(200)と自身の解釈を前後の文脈、自分の知識に統合しようとしている。しかし、まだ確信が持てず、次の文に新しい情報を求めている。

次の「言葉にとって大切なのは、見た目の美しさではなりません」に進むと、この文の意味を「(言葉にとって)大切なのは外見じゃなく実質だ」(217)と理解している。そして、「実質とは何だろう。書くことを指すのか」(218)と「～感受性豊かな文章を書けることが国語力の証」という文から、「書く能力」であると解釈している。さらに次の文を読んで、「“言葉に”，あるいはこの言語(能力)を指したのは書くこと？」(218)と発話し、ここで「書く能力」であると確信している。

「言葉」と「言語能力」の2つの語の差を問いかけたことについて、事後インタビューでは、MHは「同じ概念を表現するなら同じ言葉を使うべきだと思う。でも、違う概念なら、違う言葉を使うべき」とその理由を述べている。同義語は混乱を起こすため、よくない表現であるという自分の作文知識とのズレを意識して、(218)のような疑問が表れたと伺える。それにもかかわらず、MHは「言葉」と「言語能力」を線で結びつけている(219)。事後インタビューでは、MHは前後の文脈に基づいて、その二つの語を「意味はほぼ同じはず」と判断している。

以上のように、MHは、作者の主張と自分自身の主張を吟味しながら、理解の矛盾と知識のズレを文章の文脈と自身の知識に統合しようとする行動連鎖を示している。

195	意味明確化	言い換え	美文と、感受性豊かな文章。
196	背景知	文法知識の	あー，“書ける”，能力を表す。書く能力。

	識・経験の活用	利用	
197	意味明確化	言い換え	一つの証明，“あかし”。
198	評価	意見・感想	これは論点で，書く能力は一つの証明らしい。
199	点検	問いかけ	文章を書くこと，それとも文章を読むことを言っているか。
200	点検	検証	言語能力って，書くだけじゃない。言語能力はほかにも聞く，話す，読む能力がある。
217	意味明確化	言い換え	大切なのは，外見じゃなく，実質だ。
218	点検	問いかけ	でも，実質とは，何だろう。書くことを指すか。“言葉に”，あるいはこの言語が指したのは書くこと？
219	{「言葉」と行5の「言語能力」を線で結ぶ}		

4.3.2.2 作文前の段階

作文前の段階では，MD と MH は文章読みの段階とは異なった行動連鎖を示している。

伝達目標課題が課せられた MD は，4.2 に示すように目標達成するために，「指示」に従い，伝達すべき内容が述べられている部分を焦点化している。その結果，文章読みの段階では見られなかった文レベルを超えた単位の意味の重み付けを行うようになり，文章全体の理解ができるようになっている。その具体的な行動連鎖は以下の通りである。

MD は課題を読んで，その後，「一分間の作文，長くない」と課題を評価してから，原文に戻り，内容の重要度をチェックしている。「一段落目は一つ例を挙げた。重要じゃない」(323)「二段落目は，言語能力を磨かなければならないと書いている。ここは重要」(324)「このような美文を書くのは，言語能力の中身の上でポイントじゃない。美しさと情緒的，美しさと情緒的なのはおかげのようで，正確無比な文章こそ最も大切なものさ。だからこれらは重要じゃない」(3

29) 「“だから” 言語能力を磨くことは肝心だ」(332)と一分間以内に収められ
 そうな情報を評価しているうちに、段落と文の位置づけを把握している。最後
 の2文についてこれは「総括的な文だ」(337)と作者の改善策であると意識する
 ようになり、最後の行にペンで括弧を付けて際立てさせている。

構造に留意したかという事後インタビューでの問いかけに対して、MD はふだ
 ん自分は内容にばかり気を配って、構造とかは留意しないほうであるとしてい
 る。今回は、内容を伝えるため書くには、原因、理由も書かなくてはならない
 と意識し、その結果、「まずは例を挙げて、何が大事か、と説明をした。その後
 また例を挙げ、それからまた反証があった」と文章の理解に基づいて、文章の
 構造を把握した結果、要点を把握するようになったと自身の行動を解説してい
 る。

以上のように、作文前の段階でMD は全体の意味把握をしてテキストベースを
 構築する行動連鎖が観察された。しかし、理解の矛盾と知識の間のズレを解消
 するための問題解決が観察されなかった。

323	評価	意見・感想	一段落目は一つ例を挙げた。重要じゃない。
324	評価	意見・感想	二段落目は、言語能力を磨かなければならないと 書いている。ここは重要。
328	意味明 確化	言い換え	このような文章が書けるのは国語能力のあかし。
329	評価	意見・感想	このような美文を書くのは、言語能力の中身の上 でポイントじゃない。美しさと情緒的、美しさと 情緒的なのはおかずのようで、正確無比な文章こ そ最も大切なものさ。だからこれらは重要じゃない。
332	意味明 確化	言い換え	“だから” 言語能力を磨くことは肝心だ。
336	{行 29-31 に括弧をつける}		
337	評価	意見・感想	総括的で、この2文は総括的な文だ。
338	評価	意見・感想	感情を捨てて、事実と論理を基に、文章をたてる、

			こうすることこそ本当に国語能力を高める。
--	--	--	----------------------

一方、批判目標課題が課せられた MH は指示を再読して、目標設定をし、作者の主張に対する反対の具体例を示しながら、理解を再構築している。

まず「事実と論理の文章はあまり扱われていない」という作者の主張に対して、「たとえば昆虫や動物の文章を読むことがある」(307)と国語の授業でも、事実と論理を扱っている文章があると自分の経験から具体例を挙げている。「小学生と中高生は情緒的である」という作者の主張に対して、「これは人によって違う」(308)と自分が子供のころは、論理っぽい作文が好きだったという自身の経験を想起している。その上で、子供の時代から天才といわれた中国の作家の例を挙げている。この作家が小さい頃書いた「滕王閣序」は美しさが賛美された名文である。そこから、作者の美しさが二の次であるという主張に反対する根拠としてこの作家の例を示している。このように、文章の内容を超えて、自分の知識による再構築された新たな内容を作り上げている。

306	計画	目標設定	で、論拠は？じゃ、作者の考えにならって論拠を書こう。
307	計画	計画立案	作者が取り上げたのは化学の文章。確かに、化学の文章はあまり読まれていない、国語の授業でね。しかし、これは一部の例だけで、この論拠を反論することができる。論拠一、insect、たとえば昆虫や動物の文章を読むことがある。 どうぶ、セクト、セクト、どうぶつ。
308	計画	計画立案	二つ目の論拠で、中学生が作文を書く場合、情緒だけあって、論点が欠けている、これは人によっては違う、 ひとびとにより違います。
309	計画	計画立案	三つ目の論拠は、文章の分析についてのものだ。今手元に分析としての文章がないね。じゃ、ほかの論拠を考えよう。どんな論拠を考えるかな。小さい頃すでに書きことがすごかった人を選ぼう。中国の

			昔, 小さい頃から書きことがものすごく上手だった例。長く書けた例。
310	計画	計画立案	王勃, 滕王閣序, でも日本人には知らない。とにかく, あるはず。

以上の分析から、「伝達目標課題」の文章読みの段階では部分的な理解を目的とした行動連鎖が観察され、水準2の処理水準の特徴を示す語、句、または文単位の命題レベルの理解水準2になっていることがわかる。さらに作文前の段階になると、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と判断できる。

一方、「批判目標課題」では、文章読みの段階では理解の矛盾、自分と作者の主張のズレを文章の文脈と自身の知識に統合しようとする行動連鎖を示し、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と判断できる。

第5章 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

第5章では、研究課題2の『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、設定する目標が予期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ろう」(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。では、これらの目標設定の差は読解過程において、どのような行動連鎖と理解を促すのだろうか。以下、5.2では認知行動、メタ認知行動の連鎖に、5.3で行動の連

鎖と理解との関係に焦点を絞り検証を進める。

5	計画	計画 立案	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。
10	計画	計画 立案	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だろう。

5.2 読解過程における認知行動とメタ認知行動の連鎖

5.1 で示した設定された目標の差は、HD と HH の認知行動・メタ認知行動にどのように影響を与えているのだろうか。

伝達目標課題が課せられた HD の文章読みの段階では、理解の矛盾を検証し、それを解消するための行動連鎖を示している。作文前の段階では、読んだ内容を皆の前で発表する原稿を書くという課題を達成するための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 の文章読みの段階では、作者の論点を検証するための行動連鎖が観察される。作文前の段階では、作者の主張を反論する発表原稿を書くという課題を達成するために、作者の主張を検証する行動連鎖が観察される。以下、二人の具体的な行動連鎖について検証する。

5.2.1 伝達目標課題が課せられた HD の場合

5.2.1.1 文章読みの段階

伝達目標課題が課せられた HD は原文の「～ベースとなるのは正確無比な文章なんです。今日は遠足に行きました～」について、始めの段階では「この段落の意味はこうだ。この後ろの部分はね、上に触れた正確無比な文章だろう」(46) 「このおかずのような、修飾のもの、例えば、今日は何月何日、どこへ行った、花はどんな花、などを、すべて排除してしまう」(48)と【言い換え】により意味明確化をしている。しかし、すぐに「あっ、さっきの分析が間違った」(50)と【意見・感想】を述べ、自分の理解状態を評価している。再生刺激法では、この誤解の修正について「このあたりはよく理解していなかった。重要じゃないと思って、なおざりにした。(中略)この部分は正確無比云々の後ろにあるから、私の最初の反応は(段落3の小学生の例は)正確無比な文章の例だと思った」と

述べている。つまり、原文の「ベースとなるのは正確無比な文章なんです」の後ろに段落3の「今日は遠足に行きました。お花が綺麗でした～」が来るため、HDは段落3の小学生の日記の例を、正確無比な文章の例だと誤解してしまったと考えられる。再生刺激法では、その矛盾を解消するために小学生の遠足の例を焦点化して読みの【進み方の選択】をしたと述べている。

さらに、MDは段落3を読み直してから、段落5の「何月何日、誰など」の「正しく情報を反映する話は書かれていない」(51)と自分の理解を【訂正】している。そして、このように、「今日は遠足に行きました。お花が綺麗でした～」といった例は、「正確無比」を例える例ではなく、作者が反論している「情緒的、印象ばかり」な文章を例える例だと前後の文脈に統合しようとする行動連鎖を示している。HDの全体のプロトコルを観察した限り、そのような理解の矛盾はこの一箇所しか観察されていない。

45	読み		“今日は遠足に行きました。お花がきれいでした。とっても気持ちよかったです。といった先の文章の場合だ、と、今日は何月何日か、遠足はどこに行ったのか。だれと、どのようにしていったのか。お花はどんな花なのか。大きさは、色は、香りは、どうだったか、そして、何か気持ちよかったのか。といった、かん、かん、肝心な部分が、抜け落ちています。”
46	要点把握	照応関係の指摘	えー、この段落の意味はこうだ。この後ろの部分はね、上に触れた正確無比な文章だろう。
48	意味明確化	言い換え	で、このおかずのような、修飾のもの、例えば、今日は何月何日、どこへ行った、花はどんな花、などを、すべて排除してしまう。
50	評価	意見・感想	あっ、先の分析が間違った。
51	点検	訂正	意味はこうだ。その意味は、下のこれらは修飾、おかずのような修飾だ、と言うじゃない。それは、

そして、「この作文はどう組み立てようかな」(86)と抽出した情報をどのように構成して文章を書けばいいかと【問いかけ】ている。その結果、まず、「“美しい文章や、感受性豊かな文章を書けることが、国語力の証のようになっている。べたべたした、あまったるい文章が、美文と思われるように、なっている”これは一般的な状況」(87)と一般の人の考え方をまず述べようと【計画立案】をしている。さらに、「それから、言うべきなのは、つまり、正しさの重要性っていったいどういうものか」(88)と作者の考え方が一般の考え方とは違い、正しさを重視している点を取り上げると【計画立案】をしている。そして、正しさの重要性を説明するために「“言葉にとって、大切なのは、みための、美しさではありません。なにより、さきに、正しさなのです”これは説明」(89)、「事実と論理のみで構成されたような文章は、言語能力を磨いていくには、重要なんです」(90)と【計画立案】をしている。最後に「以下はどのように書く、いかにこのような正しい文章を書くか」(91)と正しさの文章を書くには、どうすればいいかと具体的な方法を示す【計画立案】をしている。このように、伝達するために、抽出した情報をどのように構成して文章を書けばいいかについて、まず、世間が美しさが重要である考え方を述べて、それから、作者の考えている正しさを導入し、その意義、訓練する方法を述べるという行動連鎖を示している。

86	点検	問いかけ	この作文はどう組み立てようかな。まず第一、どう表現しよう。
87	計画	計画立案	んー、先に一般に思われる状況を説明する。普通は、一般の人が思うのは、ん、普通の状況で、 いっぱんてき 、{原稿用紙に文章の行13～行17の内容を書き写す} “美しい文章や、感受性豊かな文章を、書けることが、国語力の、国語、証の、ように、なっている。べたべたした、あまったるい、文章が、美文と思われるように、なっている”これは一般的な状況。

88	計画	計画立案	それから言うべきなのは、つまり、正しさの重要性っていったいどういうものか。
89	計画	計画立案	“でも,” これは転換。“言葉, 言葉にとって, 大切な, のは, みた, めの, 美しさではありません。なにより, さきに, 正しさ, なのです” これは説明。
90	計画	計画立案	ん, それから, なぜこのような説明がなされるか, を言う。{文章の行4~行6を見ながらその内容を原稿用紙に書き写す} “事実と, 論理, のみ, で, 構成されたような文章は, 言語能力を, 能力を, 磨いていくには, 重要なんです”
91	計画	計画立案	そして, 以下はどのように書く, いかにかのような正しい, 正しさの文章 , か書くか。

上記のように、文章情報の組み立てを決めた後、「もう一度指示をチェック」(102)と再度課題に戻って、「でもいい作文とはどんな作文がいいという（自分の考えを）書くんじゃない。この課題が求めているのは、文章の内容に沿って言うこと。文章の内容、文章の内容。作者の言いたいものを要約すればいいんだ」(104)と【意見・感想】を述べ、課題状況を評価している。要請されているのは、自分が考えたいいい作文とは何かを発表するのではなく、読んだ内容を「要約」することだと理解している。

そして、課題で求められている発表について、「この前に付け加えるか、ん、前置きを付け加えようかな」(114)と発表する前の前置きは何かと【目標設定】している。「例えば、**みなさん、こんにちは**など。これでいい」(115)「それから、読んだ本の題名。文章のタイトル。どんな文章を読んだのか。これはこうだろう。**先日、大切なのは美しさよりもただしさというという文章を読みました**」(120)というように、皆の前で発表するなら、いきなり発表内容を言うのではなく、挨拶を入れたり、読んだ本のタイトルを入れるべきだという伝達するための前置きについての【計画立案】をしている。最後に、「一分間の発表、

一分間の発表でこれでいいんだ」(126)と【意見・感想】を述べ、自分の完成度を評価している。事後インタビューでも、HD「発表をしたことがある。自分の話す速さで、一分間はこのぐらいの長さ。おおよそ一分間」と話している。このように、伝達目標課題が課せられたHDは作文前の段階で【目標設定】をし、方向付けを決め、内容について【意見・感想】を述べ、使える情報を評価している。その後、伝達するための情報の組み立ての【目標設定】をし、発表内容に入る前の【計画立案】をして、最後に自分の完成度について【感想・意見】を述べ、評価しているというメタ認知行動が観察される。

受け手意識については、事後インタビューで、伝達という課題に注意を払ったが、「中級レベルの留学生」という受け手に気付かなかったと説明している。そのため、受け手意識についての行動連鎖は観察されていなかった。

102	調整	進み方の 選択	もう一度指示をチェック。
103	点検	検証	“いい作文とは”だ。
104	評価	意見・感想	でもいい作文とはどんな作文がいいという(自分の考えを)書くんじゃない。この課題が求めているのは、文章の内容に沿って言うこと。文章の内容、文章の内容。作者の言いたいものを要約すればいいんだ。
114	計画	目標設定	この前に付け加えるか、ん、前置きを付け加えようかな。
115	計画	計画立案	例えば、 みなさん、こんにちは など。これでいい。
120	計画	計画立案	それから、読んだ本の題名。文章のタイトル。どんな文章を読んだのか。これはこうだろう。 先日、大切なのは、美しさよりも、ただしさ、という、という、文章を、読みました、読みました。

121	計画	計画立案	それから感想を書く。
126	評価	意見・感想	一分間の発表，一分間の発表でこれでいいんだ。

5.2.2 批判目標課題が課せられた HH の場合

5.2.2.1 文章読みの段階

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，文章の内容を【言い換え】てから，その内容が論点として主張されているかどうかを判断している。もし論点ではないと判断した場合は，さらに情報を求めるため先読みという【進み方の選択】を行っている。そして，論点を特定してから，その妥当性を吟味するための【検証】を行っている。

実験では，課題が示された後，HH はもう一度課題を読み直し(1)，「“正しさ”のほうがいい」(2)とタイトルの「正しさ」に注目している。その後，作者の主張である「正しさ」を検証することを心がけて読んでいることがプロトコルで観察された。原文の1段落目の「ビーカーに蒸留水を何CC入れました～」について，HH は「化学みたい」(37)と【内容の知識の利用】をして理解しようとしている。そして，「美しさ，“正しさ”」(38)とタイトルにあるキーワードを意識し，化学の実験内容の重要度を【検証】してから，「続きを見よう」(39)と【進み方の選択】をしている。事後インタビューでは「ここは文章の導入部だと思うから，そんなに重要じゃない」と述べているように，段落1は作者の主張にあたる内容ではないため，さらに情報を求めて，読み方を調整したと考えられる。

1	読み		“日本語の会話の授業でディベートを練習する。皆は”「大切なのは美しさよりも正しさ”について(反論する)。
2	評価	意見・感想	“正しさ”のほうがいい。
37	背景知識・経験の活用	内容の知識の利用	ん…化学みたい。

38	点検	検証	美しさ，“正しさ”。
39	調整	進み方の 選択	続きを見よう。

段落2の「事実と論理のみで構成されたような文章では～でも、言語能力を磨いていくには、これが重要なんです」について、「言語能力を磨くなら、事実と論理で構成された文章はより重要だ」(50)と【言い換え】てから、「反対意見を提出しようか」(51)と【問いかけ】ている。そして、すぐ「とりあえず先を進もう」(52)と【進み方の選択】をしている。その理由について、事後インタビューでは、「“でも”の後は作者自身の観点。事実と論理は前の文の最も重要な部分で、言語能力は作者の観点の中での最も重要なところだ」と「でも」の機能からここはポイントだと判断していることがわかる。しかし、再生刺激法では「その時、ここは論点かどうか、決まらなかったから、続きを読んでいった」とこの時点では本当のポイントであるかどうかの判断ができなかったとHHは自分の行動を説明している。そのため、「とりあえず先を進もう」(52)と先読みをするようにしている。

50	意味明確化	言い換え	言語能力を磨くなら、事実と論理で構成された文章はより重要だ。
51	点検	問いかけ	で、反対意見を提出しようか。
52	調整	読み方の 選択	とりあえず先を進もう。

次の段落3では、HHは小学生の遠足の例を読み「小学生の作文の内容ね、これはね」(70)と【要約】してから、先ほど読んだ段落2の「事実と論理」を焦点化している。ここでは、小学生のような情緒的なものを「事実と論理」と対比させて、「国語というものは、つまり情緒的になりすぎている、先に述べられた話で、みんな印象ばかり書いて、情緒的のみで、事実と論理がないだろう。前のね」(79)と【照応関係の指摘】をし、作者が取り上げた「事実と論理」、そして「印象」「情緒的」の含意と「国語」との関係を推測している。しかし、こ

ここまで来ても、作者の主な主張がまだ出てこないと判断して、「続きを見よう」(80)とさらに情報を求めて、先読みをするという【進み方の選択】をしている。

70	要点把握	要約	小学生の作文の内容ね，これはね。
79	要点把握	照応関係の指摘	国語というものは何か欠点，または何か，えーつまり情緒的になりすぎている，先に述べられた話で，みんな印象ばかり書いて，情緒的のみで，事実と論理がないだろう，前のね。
80	調整	進み具合の選択	続きを見よう。

さらに段落4の「つまり，美しい文章や感受豊かな文章を書けることが美文だと思われるようになっている」を読み，「つまり，このような美しい文章，あるいは感受性豊かな文章を書くなら，つまり，自分の国語力を証明するなら，このような美しい文章や感受性が深い文章を書く」(87)と【言い換え】ている。そして，「“美しさ”よりも“正しさ”が重要」(88)ともう一度タイトルを焦点化して，今読んだ内容の位置づけを【検証】している。そして，「だから，後の文には“正しさ”の重要性を示してくれるだろう。それで例を挙げて述べた」(89)と【文章構造の知識の利用】をし，次の情報なら，作者の主張である「正しさ」であると予測している。

87	意味明確化	言い換え	つまり，このような美しい文章，あるいは感受性豊かな文章を書くなら，国語力の，えー，つまり，自分の国語力を証明するなら，このような美しい文章や感受性が深い文章を書くのだ。
88	点検	検証	ところが，文章のタイトルは“美しさ”よりも“正しさ”が重要。
89	背景知	文章構造の	だから，後の文には“正しさ”の重要性を示して

	識・経験 の活用	知識の利用	くれるだろう。それでまず例を挙げて述べた。
--	-------------	-------	-----------------------

次に「でも、言葉にとって大切なのは、見た目の美しさではありません。何よりも先に正しさなのです」の「でも」を読んで、HHは、何本もの縦線を引いている。この行動について、再生刺激法では「文章は転換のところに差しかかっていると思った。(中略)この後で作者はポイントを強調しようとするだろう」と「でも」の次に、作者の主張にあたる内容が来ると予測している。そして、「言語にとって大切なのは、“見た目の美しさ”目に見た美しさではない」(100)と【言い換え】た後、「だから前に書いたのは“美しい文章や感受性、感受性豊かな”」(101)と、「美しさ」とは、「感受性豊かな」と【照応関係の指摘】をし、前の文と今読んでいる文との流れを整理している。しかし、まだ主張にあたる内容がないため、「続きを見る」(102)とさらに情報を求めるため、【進み方の選択】をしている。

100	意味明確化	言い換え	しかし、言語にとって大切なのは、大切なのは、大切なのは、“見た目の美しさ”目に見た美しさではない、目に見た美しさではない。
101	要点把握	照応関係の指摘	だから前に書いたのは“美しい文章や感受性、感受性豊かな”。
102	調整	進み方の選択	続きを見る。

さらに「何よりも正しさなのです」を読んでいるときについて、再生刺激法では、HHは「その後ろ(正しさの後ろ)は“なのです”なので、つまり、何かを説明しようとしている。だから、この後で作者はポイントを強調しようとする」と【文法知識の利用】をし、作者の主張を特定している。ここで、HHは「文章のテーマは、“美しさよりも正しさ”，正しさは美しさよりも重要」(105)とタイトルを焦点化して、「見た目より正しさ」は作者の主張であるかどうかを【検証】している。それから、「反対意見を出そう」(106)と反対するための【目標

設定】をしている。

ここでHHは「でも、言葉にとって大切なのは見た目の美しさではありません。何よりも先に正しさなのです」が作者の論点になる箇所であると特定している。しかし、ここでは、単に主張を特定しているだけで、その妥当性についての理由がまだ見当たっていない。そこで、HHは批判するための計画立案を出さず、さらに情報を求めようとして、続きを読んでいる。

103	読み		“何よりも先に正しさなのです。”
105	点検	検証	んー、しかし文章のタイトルは、“美しさよりも正しさ”，正しさは美しさよりも重要。
106	計画	目標設定	文章を読んで、反対意見を提出するんだ。

次の段落の「美しさや情緒なんて、しょせんはご飯のふりかけみたいなもので、ベースとなるのは正確無比な文章なんです」を読んでから、「ここから自らの観点を論証していきましょう」(117)と【意見・感想】を述べ、文の文章内における位置づけを評価し、作者の論点を把握し、主張を特定している。

次の原文の「今日は遠足に行きました。～という先の文章の場合だと」(119)を読むと、「だから、この後文は、この文に、続きを見たら、この文に対していろいろ反論があるだろう」(120)と【文章構造の知識の利用】をし、ここからの内容は、作者の反論に当たる部分であるという予測に基づいて読んでいる。

117	評価	意見・感想	ん。この文章はここから自らの観点を論証していきましょう。ん。ここまで。
119	読み		“今日は遠足に行きました。お花がきれいでした。とっても気持ちがよかったです。という先の文章、文章の場合だと、今日とは何月何日なのか。”
120	背景知識・経	文章構造の知識の利用	だから、この後文は、この文に、続きを見たら、この文に対していろいろ反論があるだろう。

	験の活用		
--	------	--	--

全体を一通り読んでから、HHは「正しさ」に関わる論点と論拠を取り上げて、作者が言う「正しさ」とは何かを検証している。まず、日付、花の大きさなどの情報が抜け落ちている例を焦点化(157)してから、「だからね、客観的に、事を見る？」(158)と、「正しさ」とは「客観的にものごとをとらえるか」と自分の理解を【検証】している。次に、作者の論点である「事実と論理だけで文章を組み立てていくこと」(160)「感受性豊かな文は美文」(161)を【検証】してから、「この文章のこのあたりの論証を考えている。これはね、私はこう思っている、比較的客観的で論理的だ」(162)と、作者が言う「正しさ」とは、「客観的で、しかも論理的」と自分の理解を【検証】している。

157	要点把握	要約	だからこの文章がいうには、美しさより、正しさが大切。だから小学生が書いた文章で、今日遠足に行ったが、どこに遠足に行ったのも言ってない、今日は何月何日か、も言ってない、まして花はどんな花も、何が気持ちをよくさせてくれたのも言ってない。
158	点検	検証	だから、んー、だから、えー、だからね、客観的に、事を見る？そうでもない。
160	点検	検証	大切なのは、“美しさよりも正しさ”，つまり国語能力を磨く、国語能力を磨くなら、必要、ん、情緒を捨ててしまっ、事実と論理のみの文章を書くのが必要だ。
161	点検	検証	しかし、国語授業では、“美しい”と感受性豊かな文章こそ美文と思われる。
162	点検	検証	だから、んー、だから、この文章のこのあたりの論証を考えている。これはね、私はこう思っ

			る、比較的に客観的で論理的だ。
--	--	--	-----------------

以上、批判目標課題が課せられた HH の文章読みの段階では、まず、タイトルを作者の主張の集大成であるとし、その理解に基づいて、文章内の文や段落の内容が作者の論点となっているかどうかを検証している。そして、前後の文脈、及び自分の知識により、作者の主張である「正しさ」の含意を把握しているという行動連鎖が観察される。

5.2.2.2 作文前の段階

では、作文前の段階はどうであろうか。この段階では HH は作文を完成するためのメタ認知行動と作者の主張を検証するためのメタ認知行動を示している。

HH はまず課題文を読み返して、「私はこの文章を読むなら、“美しさ”のほうが重要だと思わなければならない」(169)と反対の立場を思い出し、反論するという【目標設定】をしている。それから、「事実と論理のみの文章は言語能力を磨いていくには、これが重要なんです」(171)という作者の主張を【検証】してから、「だから私は国語能力を磨くなら、“美しさ”のほうはもっと重要だと示すべし」(174)と自分の主張を書くための【目標設定】をしている。

168	読み		“文章を読んで、文章中のどんな内容に注意するか”
169	計画	目標設定	だから、だから、私はこの文章を読むなら、“美しさ”のほうが重要だと思わなければならない。
171	点検	検証	だから、んー、“扱われません。でも、言語能力を磨いていくには、これが重要なんです。言語能力を磨く”
173	点検	検証	後半にも“言語能力を磨く”とあり、んー、国語の授業ではこのような感受性の深い文章を書くのではなく、このような客観的な、事実と論理を述べる文章を書くべきだと作者は思っている。後者のほうで自分の国語能力が磨かれるわけだ。

174	計画	目標設定	だから私は国語能力を磨くなら，“美しさ”のほうはもっと重要だと示すべし。
-----	----	------	--------------------------------------

そして、自分の主張を述べるだけではなく、「しかし、反論しなければならないが、どんな点に対して反論する必要があるか」(175)と課題の求めを【問いかけ】ている。

HHは作者が「肝心な部分が抜け落ちている」という主張を焦点化し、それを説明する具体例の妥当性を検証しようとしている。HHは、「肝心な部分”。なら今日は6月21日、東山公園へ遠足に行った、で、先生と一緒にいった、で動物を見た、そしていろんな花を見た、チューリップだった、長さ3センチで幅2センチ」(181)と具体例を作りその主張の妥当性を【検証】してから、「つまらないなあ」(182)と細かい情報を一々書くことはつまらない文章であるという

【意見・感想】を述べ、作者が取り上げた例を評価している。その後、「作者に反論するなら，“正しさ”はむろん大切だけど、**感受性ももっと大切だと思います**」(183)と【計画立案】をし、自分の反論する主張を確立している。その主張とは、「客観的しかも論理的」に文章を書くという作者の主張に対して、HHは異論はない。しかし、作者が取り上げた「肝心な部分」とは、「客観的しかも論理的」であるかもしれないが、作文としては、「つまらない」ものになるし、「正しさ」は果たして文章の先決要素であるかどうかを疑っている。

このように、HHは作文前の段階では、作文を完成するために、【目標設定】をしてから、作者の論点を【検証】し、自分の意見と根拠を述べるため、【計画立案】をするというメタ認知行動の連鎖が観察される。

受け手意識について、批判という課題に注意を払っているが、「中級レベルの留学生」という受け手に気付かなかったと事後インタビューで説明している。そのため、受け手意識についての行動連鎖が観察されていなかった。

175	点検	問いかけ	しかし、反論しなければならないが、どんな点に対して反論する必要があるか。
-----	----	------	--------------------------------------

180	点検	検証	正確無比な文章のみ書く，“遠足，今日とは何日” というような文章のほうが大切だ。
181	点検	検証	“肝心な部分”。なら今日は6月21日，東山公園 へ遠足に行った，で，先生と一緒にいった，で動物 を見た，そしていろいろな花を見た，チューリップ だった，長さ3センチで幅2センチ。
182	評価	意見・感想	つまらないなあ。
183	計画	計画立案	だから，だから発表原稿を書く上には，この点は 重要なのだと思う。作者に反論するなら，“正しさ” はむろん大切だけど，むろん大切だけど， 感受性， 感受性もっと大切だと思います。もっと大切だ ともいます。

以上，HD と HM 二人の認知活動，メタ認知活動の連鎖の特徴を検討した。これらをまとめると，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る。

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る。

5.3 読解過程における行動連鎖と理解の関係

次に、5.1 で示した設定された課題の差は、HD と HH の理解にどのように影響を与えているかを検討する。

伝達目標課題が課せられた HD は、文章読みの段階ですでに全体的理解をするための行動連鎖を示し、テキストベースの理解を示している。そして作文前の段階では、取り出した情報を組み立てるという簡単な処理を示しているが、特に自身の知識による理解の統合が観察されなかったため、テキストベースを維持していると考えられる。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た上で、文章のキーワードを有機的に結びつけるための行動連鎖を示し、文脈と自身の知識に統合された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、反論するための自身の主張を取り上げて、知識による理解の再構築を行う行動連鎖を示し、自身の知識による状況モデルの再構築を示している。以下、二人の具体的な行動連鎖と理解との関係について検証する。

5.3.1 伝達目標課題が課せられた HD の場合

5.3.1.1 文章読みの段階

伝達目標課題が課せられた HD は事後インタビューで自身の今回の読み方について、「読みながら作者の主張を考える。読むとき、文章を段落に区切りをつける」と述べている。その説明は実際のプロトコルにも反映している。

段落3の小学生の日記の例について、HD は、「小学生に作文を書かせば、みんな自分の記憶の中の印象ばかりを書くという」(9)と【言い換え】てから、「ん、例」(10)と、この段落の位置づけを評価している。

9	意味の 明確化	言い換え	意味はね、小学生に作文を書かせば、みんな自分の記憶の中の印象ばかりを書くという。
---	------------	------	--

10	評価	意見・感想	ん, 例。
----	----	-------	-------

原文の「でも、言葉にとって大切なのは」のところを読んで、HDは「言語にとって最も大切なのは…甘ったるい…文章じゃないと作者は思う」(25)、「正しさを第一にするという」(29)と文章の意味を明確にしている。それから「文章は二つの部分からなるに等しい。基本的には、本体は正確な文章。で、その基礎の上に、修飾か情緒的な表現を加える。文章を、えー、なせる、より美しく成せる。作者はご飯とおかずでたとえている」(44)と理解し、内容を把握している。

事後インタビューでHDは「段落1と段落2は前置きの働きに相当する。それから、続いて(段落3では)小学生、中学生、高校生の作文で、本当のメインの文章が始まる」と述べている。このように、HDは要点を把握しているだけでなく、各段落の文章における位置づけも明確に意識している。

さらにHDは段落4の「でも」に印を付け、焦点化している。事後インタビューでこの印について「この記号(=でも)の前後の内容は転換するところを示す。(中略)“でも”の後は間違いなく作者の言いたい中心的な考えだ」と述べているように、接続詞をヒントに、次の段落で述べられる主張も予測しながら読み進めていることがわかる。最後の段落7の内容についても「上の2文からは、自分の国語レベルを高めるポイントだ。これは作者の思っているもの」(57)と【意見・感想】を行い、内容を評価している。事後インタビューでは「文章をどう書くかを作者が示したいポイントだと思うから、重要だ」と説明しているように、文の意味だけではなく、それぞれの文、段落の文章内での位置づけも明確に意識している。このように、HDが文章読みの段階では、全体的な理解を示していると判断できる。

23	読み		“でも、言葉にとって大切なのは、見た目の美しさではありません”
25	意味明確化	言い換え	しかし、言語にとって最も大切なのは、このような、この甘ったるいような、このような言語、

めに、その理解したものから使えそうなものを取捨選択している。しかし、それは単純な情報の抽出であり、文章理解の矛盾、自身の知識構造とのズレを解決するための問題解決は観察されなかった。したがって、作文前の段階の理解は、文章読みの段階のテキストベースを維持していると判断される。

68	点検	問いかけ	ん、他に使いそうなものあろうか、見てみよう。
70	評価	意見・感想	ん、“つまり、美しい文章や、感受性豊かな文章を書けることが、国語の証のようになっている” これは世間の人、世間の人考え方。
75			{「美しい文章や感受性豊かな文章」から「何よりも先に「正しさ」なのです」までに下線}
76	評価	意見・感想	下からの段落は中心だ。その下は方法。よし、この文章の重点はこの二ヶ所にあるんだ。

5.3.2 批判目標課題が課せられた HH の場合

5.3.2.1 文章読みの段階

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、文脈及び文法知識を利用して要点を特定し、内容の進展を予測している。また、作者の主張を盛り込んだ「美しさ」「正しさ」という概念と文章内のキーワードを文脈と自身の知識により整理し、それらを有機的に結びつけて、理解を深めるという行動連鎖が観察された。

HH はタイトルを読んでから、「正しさ」を四角の枠で囲んでいる。下線引きと四角の枠の意図の差について四角の枠のほうが下線よりも強調する意味があると再生刺激法で述べている。つまり、HH は、「正しさ」は「美しさ」以上に作者の主張のキーワードであると認識し、それを利用して文章における作者の主張を特定しようとしている。たとえば、小学生の遠足の例を読んでいるとき、HH は「印象」と「情緒的」にも囲いを付けている。「国語というものは、つまり情緒的になりすぎている、先に述べられた話で、みんな印象ばかり書いて、情緒的のみで、事実と論理がないだろう、前のね。」(79)と、「印象、情緒的」とは、

前に読んだ段落の「事実と論理」とは、対比的な概念であるととらえている。

79	要点 把握	照応関係の 指摘	国語というものは何か欠点、または何か、えーつまり情緒的になりすぎている、先に述べられた話で、みんな印象ばかり書いて、情緒的のみで、事実と論理がないだろう、前のね。
----	----------	-------------	---

次の段落4の「つまり、美しい文章や感受性豊かな文章を書けることが、国語力の証のようになっている」(81)を読んでから、「証」にも囲いを付けている。そして、「文章のタイトルは“美しさ”よりも“正しさ”が重要」(88)とタイトルを利用して、それは論点であるかと【検証】している。そして、「だから、後の文には“正しさ”の重要性を示してくれるだろう。それで例を挙げて述べた」(89)と「だから」についての【文章構造の知識の利用】をして、作者の主張にあたる内容が次に来るだろうと予測している。それについて事後インタビューでは、「これは作者が最も反対するものだろうと思うから。これは“美しさ”と互いに輝いているから。前にも小学生と中学生の書いた文章は情緒的だと触れた。私はこれは感受性と相呼応していると思う。それに、作者は先に“美しさ”の例を出して、総括があるはず、そして、後ろに反論があるんだろう。しかも、文章の中に“つまり”とある。それは上についての総括だと示されている」と説明している。このように、HHは「美しい文章や感受性豊かな文章を書けることが国語力の証」「べたべたした、甘ったるい文章が美文」という主張は、作者が一番反対することであると判断している。

次に原文の「でも、言葉にとって大切なのは、見た目の美しさではありません」を読んだときには、「しかし、言語にとって大切なのは、“見た目の美しさ”目に見た美しさではない」(100)と【言い換え】てから、「だから前に書いたのは“美しい文章や感受性、感受性豊かな”」(101)と、「美しさ」という概念は、「美しい文章、感受性豊か」であると【照応関係の指摘】をしている。事後インタビューでは、HHは、「情緒性、感受性、印象、みな同じものだ」と説明し、それらの概念は作者の言う「美しさ」に当たる概念であると意識している。

さらに原文の「でも、言葉にとって大切なのは、見た目の美しさではありません。何よりも先に正しさなのです」を読んでいる際に、HHは「でも」の後ろ

に縦線を何本も引いている。その理由について刺激法では、「文章は転換のところに差しかかっていると思っている。“正しさなのです”から。その前に“美しさではありません”と、否定がなされたから。その後ろは“なのです”なので、つまり、何か説明しようとする。だから、この後は作者のポイントを強調しようとする」と【文法知識の利用】、【文章構造の知識の利用】をして、作者の論点を特定している。

また、原文の「何よりも正しさである」を読んでいる際には、「しかし文章のタイトルは、“美しさよりも正しさ”，正しさは美しさよりも重要」（105）とタイトルを焦点化し、その重要度を【検証】し、「この文章はここから自らの観点を論証していくだろう」（117）と「言葉にとって大切なのは、～何よりも正しさなのです」は、作者の論点であると評価している。事後インタビューでは、「最初のちょっとした例は下敷きなので、重要じゃないと思う。これは自分の読解の経験で、まあ、最初はたたき台にして、本物が後で出てきてから、私はそれに反論する」と説明している。つまり、今までの内容は、たたき台のようなもので、さほど重要ではないが、「でも、言葉にとって大切なのは、見た目の美しさではありません。何よりも先に“正しさ”なのです」のあたりから、本当の主張が出てきて、それは批判の対象になっているとHHは判断している。

次の「美しさや情緒なんて、しょせんはご飯のふりかけみたいなもので、ベースとなるのは正確無比な文章なんです」を読んで、HHは「正確無比」に下線を引いている。再生刺激法では「この正確無比というのは、“正しさ”で、つまりベース、美しさは“ふりかけ」と説明している。ここまで、HHは、「正確無比」と「正しさ」「ベース」は同じ概念であり、「美しさ」「ふりかけ」「情緒的、印象」は同じ概念であると整理している。

81	読み		“つまり、美しい文章や、感受、感受性豊かな文章を書けることが、国語力の証のようなものになっている”
82	読み		“証”
83	{「証」に四角の枠をつける}		

87	意味 明確化	言い換え	つまり、このような美しい文章あるいは感受性豊かな文章を書くなら、国語力の、えー、つまり、自分の国語力を証明するなら、このような美しい文章や感受性が深い文章を書くのだ。
88	点検	検証	ところが、文章のタイトルは“美しさ”よりも“正しさ”が重要。
89	背景知識・経験の活用	文章構造の知識の利用	だから、後の文には“正しさ”の重要性を示してくれるだろう。それでまず例を挙げて述べた。
100	意味明確化	言い換え	しかし、言語にとって大切なのは、大切なのは、大切なのは、“見た目の美しさ”目に見た美しさではない、目に見た美しさではない。
101	要点把握	照応関係の指摘	だから前に書いたのは“美しい文章や感受性、感受性豊かな”。
103	読み		“何よりも先に正しさなのです”
105	点検	検証	んー、しかし文章のタイトルは、“美しさよりも正しさ”，正しさは美しさよりも重要。
106	計画	目標設定	文章を読んで、反対意見を提出するんだ。
117	評価	意見・感想	ん。この文章はここから自らの観点を論証してください。ん、ここまで。

次に遠足の例を読んでいる際には、「続きを見たら、この文に対していろいろ反論があるだろう」（120）と文章の進展を予測している。そして、花の香り、色合いなどの「肝心な部分」が抜けているところを読んで、HHは、「肝心」に四角の枠を付けている。事後インタビューでは、HHは「肝心な部分」を「前に挙げた場所などのものの総括」と説明している。つまり、作者が言う「肝心な部分」は何を指しているのかを、作者が取り上げた遠足の例から理解し、それを把握

している。

119	読み		“今日は遠足に行きました。お花がきれいでした。とっても気持ちがよかったです。という先の文章, 文章の場合だと, 今日とは何月何日なのか”
120	背景知識・経験の活用	文章構造の知識の利用	だから, この後文は, この文に, 続きを見たら, この文に対していろいろ反論があるだろう。
123	意味明確化	言い換え	たとえば, たとえば, “今日とは”, 例えば文章の中に今日と書いたのは, ただ自分の感受性で今日と書いた。しかし, 今日は何月何日か, 遠足でどこに行ったか, だれとなにをしたか, 花はどんな花か, “大きさ, 大きさ”, 花の大小, 花の色合い, 花の香はどう? 何がいい気持ちをさせてくれたか。
124	{「肝心」に四角の枠をつけた}		
125	意味明確化	言い換え	などのようなわりに重要な部分, かえって書いてない。

さらに「事実と論理だけで文章を組み立てていくこと」を読むと、「事実と論理だけで, 第一段落に書いた化学実験のように」(151)と前読んだ作者が取りあげた事実と論理のような文章を説明するための実験の例との照応関係の指摘をし, 作者の言う「事実と論理」の具体的な内容を段落1の内容を利用してそれを理解し, 把握している。

147	読み		“事実と論理だけで文章を組み立てていくこと”
148	{「事実と論理」に四角の枠をつけた}		
151	要点	照応関係の	事実と論理だけで, 第一段落に書いた化学実験の

	把握	指摘	ように、事実と論理だけ、
--	----	----	--------------

このように、文章読みの段階では、HHは、「批判目標課題」を意識して、作者の主張に当たる「正しさ」を特定しながら読んでいくことがわかる。そして、タイトルのキーワードである「美しさ」「正しさ」を基にして、幾つかのキーワードを前後の文脈、自身の知識により具体的な内容を把握しているだけではなく、概念間の関係を整理している。この結果、「正しさと美しさ」を軸にして、文脈と自身の知識による文章内容が整理された状況モデルを構築しているといえる。

5.3.2.2 作文前の段階

文章読みの段階では、HHはまず「比較的に客観的で論理的だ」(162)と作者の言う「正しさ」を【検証】している。その後の作文前の段階になると、HHは「私は国語能力を磨くなら、“美しさ”のほうはもっと重要だと取り上げるべし」(174)として、作者の主張である「正しさ」とは反対の概念である「美しさ」を主張として述べようと【目標設定】をしている。そして、作者の「肝心な部分」について、「“肝心な部分”。なら今日は6月21日、東山公園へ遠足に行った、で、先生と一緒にいった、で動物を見た、そしていろんな花を見た、チューリップだった、長さ3センチで幅2センチ」(181)と自分の知識・経験による作者の主張の妥当性を【検証】し、「つまらないなあ」(182)と【意見・感想】を述べている。そして、「作者に反論するなら、“正しさ”はむろん大切だけど、むろん大切だけど、**感受性、感受性もっと大切だと思います。もっと大切だと思います**」(183)と自分の反論をするための【計画立案】をしている。つまり、作者の例は、正しいが、美しくはないと判断している。このように、HHは巧みに作者の例を利用して、それは正しいが、つまらないもの、美文ではないものと、反対する根拠を示している。このように、HHは作文を書くために、作者の主張である正しさという理解を基に、自身の経験と知識により新たな主張を考え出すことにより理解を再構築し、テキスト内容を超えた理解である状況モデルを構築しているといえる。

162	点検	検証	だから、んー、だから、この文章のこのあたりの論証を考えている。これはね、私はこう思っている、比較的に客観的で論理的だと。
174	計画	目標設定	だから私は国語能力を磨くなら、“美しさ”のほうはもっと重要だと取り上げるべし。
175	点検	問いかけ	しかし、反論しなければならぬが、どんな点に対して反論する必要があるか。
181	点検	検証	“肝心な部分”。なら今日は6月21日、東山公園へ遠足に行った、で、先生と一緒にいった、で動物を見た、そしていろんな花を見た、チューリップだった、長さ3センチで幅2センチ。
182	評価	意見・感想	つまらないなあ。
183	計画	計画立案	だから、だから発表原稿を書く上には、この点は重要なのだと思う。作者に反論するなら、“正しさ”はむろん大切だけど、むろん大切だけど、 感受性、感受性もっと大切だと思います。もっと大切だともいます。

以上、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超えた理解水準 5 の状況モデルを達成していると判断した。

第6章 考察

第4章と第5章では「伝達目標」と「批判目標」という目標設定の差により読解力中級と読解力上級の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分析した。

本章では、第4章と第5章の結果に基づいて、6.1では伝達目標課題が課せられた場合、読解力中級と読解力上級では、メタ認知行動と認知行動の連鎖にどのような差が現れるか、6.2では批判目標課題が課せられた場合、読解力中級と読解力上級では、メタ認知行動と認知行動の連鎖にどのような差が現れるかを先行研究の結果と比較し考察する。

6.1 読解力の差による比較-「伝達目標課題」の場合

6.1.1 目標設定について

本研究では、伝達目標の設定を促すため「日本語の授業において、読んだ内容を授業で発表する」という「伝達目標課題」を課した。この課題を設定した意図は、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であると考えたためである。

その結果、「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。

6.1.2 読解過程における認知行動とメタ認知行動の連鎖

上述したように、「伝達目標課題」が課せられた参加者は読解力に関わらず「文章に書かれている内容を理解し、それを人に伝える」という目標設定を行っている。しかし、文章読みの段階では、読解力の差により異なったメタ認知行動の連鎖、認知行動の連鎖、理解水準が示された。それに続く作文前の段階では、メタ認知行動の連鎖、認知行動の連鎖、理解水準に差は観察されなかった。以

下、それぞれの特徴についてまとめる。

まず、「伝達目標課題」が課せられた場合の読解力中級の MD の文章読みの段階では、語レベルの意味が分かるかどうかの検証が多く、それを解決するためのメタ認知行動が中心である。それを解決するために、意味が通じない箇所を焦点化し、情報を更に細かく切って中国語に置換したりして、小さい単位の意味を大きい単位に統合し、理解できていないと評価した部分の問題解決を図ろうとしている。このように伝達目標を設定した読解力中級は文を小さい単位に分割し、それぞれの意味を積み上げていくうちに、文の意味を理解し、さらに進んで段落の意味を把握し、文章の部分的な理解をするための認知行動を採っている。しかしながら、MD は文や段落の意味を理解しているが、各段落と文の位置づけは把握しておらず、理解水準 2 の特徴を示す語、句、または文単位の命題レベルの理解しか示していない。

一方、読解力上級の HD の文章読みの段階では、自分の理解と文脈の整合性とのズレを検証し、理解を文脈に統合するように理解の訂正を行うメタ認知行動を採っている。HD は MD とは違い、文や段落の意味を理解しているだけでなく、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、文章における文や段落の位置づけも把握している。その結果、HD は水準 3 の特徴を示すテキストベースの理解を構築している。

このように、「伝達目標課題」が示された読解過程では、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。森(2000)は中級日本語学習者の場合は、単語や短い句の解読や翻訳などボトムアップ処理が中心であり、テキスト全体の理解は構築できていなかったのに対して上級日本語学習者は未知の単語がかなりあったにも関わらず、要約、内容に対する疑問など、トップダウン処理を多く用い、未知の単語の意味を推測や文章の内容もほぼ正確にテキストベースのレベルで理解できていたとしている。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。

次に、「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。そして、読解力中級の MD は伝達を遂行するための工夫として、相手の関心が引けると思われる小学生の例に着目している。一方、読解力上級の HD は発表に入る前の前置きを考えている。このように、「伝達目標課題」が課せられた場合の作文前の段階では、伝達する価値がありそうな部分を焦点化し、その重要度を評価し、伝達という目標設定をしてから、それらの情報を伝えるための計画立案を行うという行動連鎖が観察された。理解においても、作文前の段階では、読解力中級であっても読解力上級であっても伝達する価値がある文章情報の位置づけを把握し、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。

では、なぜ、「伝達目標課題」の文章読みの段階では、読解力の差によってメタ認知行動の連鎖、認知行動の連鎖に差が観察されるのに対して、作文前の段階では差が観察されないのであろうか。その原因は次のように考えられる。読解力中級の MD と読解力上級の HD は今回の課題について、「文章に書かれている内容を理解し、それを人に伝える」という同じ上位目標を設定している。しかし、読解力上級の HD は、要点の抜粋をするために「要点を把握する」という下位目標を設定しているが、読解力中級の MD は分かるまで読むという「すべての情報を理解する」という下位目標を設定している。

文章読みの段階で採られたメタ認知行動と認知行動の連鎖について、読解力中級の MD と読解力上級の HD は共に「ふだんの読み方と同じだ」と述べている。この「ふだんの読み方」で採られる行動の連鎖が読解力中級と読解力上級では異なっているという可能性も考えられる。

読解力中級の MD は事後インタビューで「わかるまで一所懸命読んだ」と説明しているように、ふだんの日本語の読みでは、「いつも主語を探し、目的語を探して、それから形容詞を見る」という読み方をすると述べている。そして、「ふ

だんは一つ一つ区切りを迫って理解をする。一つの文が分かったら、次へ読み進む」とも話している。一方、読解力上級のHDはふだんから読みながら作者の主張を考え、文章の段落で区切りをつけると説明している。

このように、「文章に書かれている内容を理解し、それを人に伝える」という共通の目標を設定していても、その目標の前半部分、つまり「書かれている内容を理解する」という下位目標を達成するためのメタ認知行動と認知行動の連鎖が読解力上級と読解力中級では異なると考えられる。

舘岡(2001)は、このような読解力の差による読み方の違いについて、読解力の高い読み手はグローバルな問題意識を持ち、答えを出すために、自分で仮説を立て、検証をしながら読み進めるのに対して、読解力が低い読み手は、語レベルの問題意識が多く、それを解決するには、推論ではなく、単語表を利用して、意味の置換をするだけであると述べている。さらに、大隈(2005)は、読解力の高い読み手は理解のズレに気付き、理解を文脈、自分の知識に統合しようとする読み方をするが、読解力の低い読み手は全体の一貫性に気を配らず、ズレを感じてもそれを解決しようとしないう結果を示している。このような先行研究で示されている読解力の差によるメタ認知行動、認知行動の違いは、本研究の読解力中級のMDと読解力上級のHDの読解過程でも観察されたのである。

さらに、上級の文章読みの段階では、大河内(2001)が示された伝達群の「文章の組み立てやつながりを考えて読んだ」という特徴を示しているが、中級の文章読みの段階では、枝葉末節の情報と重要な情報との区別はせず、すべての意味を把握しようとしている。この読み方が「文章の組み立てやつながりを考えて読んだ」という特徴に繋がっているのではないだろうか。

その一方で、「伝達目標課題」の作文前の段階では、読解力中級のMDと読解力上級のHDの間ではメタ認知行動と認知行動の連鎖に差が観察されなかった。それはどのような要因によるのであろうか。それは「発表原稿を書く」という指示について、読解力中級のMDは「まずは発表の時間。発表に必要な字数はどれくらい要るか。多すぎないように。発表しきれないから。それから、課題。課題に示されたもの、文章のどんな内容に注意しつつ、何を述べるか」と、発表時間内に発表内容をまとめようという目標を設定している。読解力上級のHD

も発表の時間に注目し「発表をしたことがある。自分の話す速さで、一分間は
このぐらいの長さ。おおよそ一分間」と発表時間内に発表内容をまとめようと
する目標を設定している。そして、HD は伝達内容をまとめることは「抜粋」で
あると理解している。このように、読解力中級であっても読解力上級であって
も「発表時間内に発表内容をまとめる」という共通した下位目標を設定してい
る。この共通した下位目標により、二人は共に発表で伝達する価値のある内容
を検証するメタ認知行動を採り、論点にあたる部分を焦点化しようとしている。

古本(2006)、柏崎(2010)の研究では、「伝達目標課題」が課せられた母語話者
の参加者は受け手のレベルを意識することで、選択する情報が異なるという結
果を示している。しかし、本研究では、読解力中級であっても読解力上級であ
っても、受け手を意識して情報を選択するという行動は観察されなかった。こ
れは「伝達目標課題」が課せられた MD と HD が、「文章に書かれている内容を伝
達する」という課題には注意を払っていたが、「中級レベルの留学生」という受
け手に気付かなかったと事後インタビューで説明していることから明らかで
ある。このように、「伝達目標課題」が課せられた場合の作文前の段階では、読
解力中級の MD と読解力上級の HD は共に発表時間内に発表内容をまとめるとい
う下位目標目標を設定しているため、「言葉にとって大切なのは見た目の美しさ
ではありません。何よりも先に正しさなのです」「情緒を切り捨てること、事実
と論理だけで文章を組み立てていくこと」と、作者の論点に当たる部分を選択
するという共通性のあるメタ認知行動、認知行動を採っているのである。

6.1.3 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。

以上をまとめると、読解力が中級であっても「人に伝える」という目標設定

がなされることによって、上級と同じような読み方と理解が観察されることがわかった。読解力の差による先行研究では、館岡(2001)が教師からの「設問」により、読解力中、読解力下の読み手も自分の理解の矛盾を気付くようになり、常識や前後の文脈を利用して、自分の理解を修正することができ、読解力上級と同様の読み方の特徴を示すようになった結果が示されている。本研究は「伝達目標」では、課題を通じて「人に伝える」という同じ目標設定をした場合、読解力中級は読解力上級と同じ読み方と理解ができるようになるという可能性を示唆している。

6.2 読解力の差による比較-「批判目標課題」の場合

6.2.1 目標設定について

本研究では、批判目標 の設定を促すため「筆者の意見に対して自分の反対の理由と根拠を示しながら一分間の反論をする」という「批判目標課題」を課した。この課題を設定した意図は、ディベートという課題は批判的読解が促されると考えたためである。

その結果、「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。

6.2.2 読解過程における認知行動とメタ認知行動の連鎖

上述したように、「批判目標課題」が課せられた参加者は読解力に関わらず「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」という目標設定を行っている。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。

読解力中級のMHは語や文法の機能により原文から3つの論点を引き出している。1つ目は「事実と論理のみで構成されたような文章は言語能力を磨いていくには、これが重要なんです」である。2つ目は「言葉にとって大切なのは見た目の美しさではありません」である。3つ目は、「美しさや情緒なんて、しょせんはご飯のふりかけみたいで、ベースとなるのは正確無比な文章なんです」である。また、文章読みの段階では、論点に関わる「国語」「国語力」「言語能力」「言葉」「コミュニケーション能力」というキーワードを焦点化し、各キーワードの含意を前後の文脈と自身の知識により推測し、その関係付けを行っている。また、論点に関わる具体例にも注目し、自身の知識と経験により、その妥当性を吟味している。

これと同様、読解力上級のHHも作者の論点に反論するために、「正しさ」の妥当性を吟味し、「正しさと美しさ」に関わる「事実と論理」「ベース」「ご飯」「肝心な部分」、「情緒的」「印象」「ふりかけ」というキーワードを焦点化し、その関係付けを行うため読み方を調整するメタ認知行動を採っている。そして、文法機能を利用し、作者の論点である「正しさ」を特定し、「正しさと美しさ」に関わる同義語の概念を理解し、その内容について具体例を利用して把握している。そして、各キーワードの関係付けを行い、作者の論点と具体例の妥当性を自身の知識と経験により吟味している。

このように、文章読みの段階では、読解力の差によるメタ認知行動、認知行動、理解の差が観察されず、2人とも「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」という同様の読みの目標設定をし、文法と語の機能を利用して、作者の論点を特定し、論点に関わるキーワード、具体例を焦点化し、その含意と妥当性を文脈と自身の知識に統合しようとし、理解水準4の状況モデルを構築している。

この批判目標を促す課題を課せられた二人の読解過程における行動の連鎖、理解の水準の特徴は、モニタリングを多く行い、知識の欠陥や文章の矛盾の発見など付加的な処理を行い、深い知識の探索を行うという伊東(1991)が批判的読解の読解過程の特徴と示した点と同様の特徴を示している。そして、大河内(2001)が示した伝達群の「文章の組み立てやつながりを考えて読んだ」「文章中の言葉の意味や、複数の言葉の意味の違いについて情報を求める」という特徴と、批判群の「書いてあることが正しいかどうか考えながら読んだ」「文章の中の動作主(実験者)の背後にある意図と動機付けを問う疑問が多かった」という特徴も示している。

なぜ、批判的目標課題においては読解力に関わらずこのような特徴を示すことができたのであろうか。それは、「批判目標課題」では、反論する前に、まず相手の主張を特定することが課題状況から求められるため、大河内(2001)が示した伝達群の「文章の組み立てやつながりを考えて読んだ」「文章中の言葉の意味や、複数の言葉の意味の違いについて情報を求める」という特徴を示さなければならなくなったのではないだろうか。そして、自分と作者の主張を吟味するメタ認知行動、認知行動を促し、深い処理が求められるため、大河内(2001)が示した批判群の「書いてあることが正しいかどうか考えながら読んだ」「文章の中の動作主(実験者)の背後にある意図と動機付けを問う疑問が多かった」という特徴を示したのではないかと考えられる。

次に、「批判目標課題」の作文前の段階では、読解力中級のMHと読解力上級のHHは共に作者の意見に反論するための理由と根拠を書くための目標設定と計画立案に関わるメタ認知行動、認知行動を採っている。

それは、「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」という目標を達成するためには、まず作者の論点で批判すべき箇所を特定し、その箇所に反対する理由と根拠を自身の知識と経験から検索しなければならない。このような目標を達成するために、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するという行動の連鎖が観察されたのではないだろうか。

では、なぜ、「批判目標課題」の文章読みの段階、作文前の段階では、読解力の差によってメタ認知行動の連鎖、認知行動の連鎖に差が観察されなかったの

であろうか。その一つの要因として、伝達目標課題と同様、共通の目標設定が可能であったことによるのではないかと考えられる。

読解力中級のMHと読解力上級のHHは共に、ふだん日本語の文章を読むときには、作者に対して肯定的な立場から読み、批判的な観点では読まないと事後インタビューで述べている。しかし、本研究では、課題文を読んでから、読解力上級のHHは「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)と目標を設定しているし、読解力中級のMHは「自分が反対する理由と根拠を探そう」(98)と、文章の論点を特定し、その妥当性を吟味し、それに対して自分の反論を述べるという目標設定を示している。作文前の段階では、読解力中級のMHは反論をするために「論点を示して、その論拠(反論の根拠)を探そう」(304)「作者の考えにならって論拠(反論の根拠)を書こう」(306)と目標設定をし、文章で展開されている作者の主張に反対する具体例を示すために、自身の知識と経験を引き出している。上級のHHは「私はこの文章を読むなら、“美しさ”のほうが重要だと思う」(169)と反対の立場を思い出し、反論するという目標設定をしている。このように、読解力に関わらず読解力中級のMHも読解力上級のHHも共に、反論を書くために、まず自分の観点を取り上げて、反対する理由と根拠を書くという目標設定を示している。

以上の結果から、読解力が中級の読み手であっても「批判目標課題」を与えられることにより、読解力上級と同じ目標設定をすることが促され、それに基づいて、同じメタ認知行動、認知行動を採ることができるようになる可能性が示唆される。この結果は、舘岡(2001)が示すように「批判目標課題」の呈示は、読解力中級の参加者に読解力上級と同等の読み方を体験させられる可能性と共通する点である。

6.2.3 読解過程における行動連鎖と理解の関係

大河内(2001)は、批判目標課題が課せられた批判群の読解過程の特徴は、実験用文章の中の実験者の意図に対して、疑問を生成するなど、書いてあることが正しいかどうか考えながら読むことにあると述べている。それは、文章内容の問題解決を行う処理水準4の特徴を示しており、その結果、理解水準4の状況モデルを構築できるのではないかと考えられる。

本研究の「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の文章読みの段階でも、理解水準4の状況モデルを構築している。これは、大河内(2001)の母語話者を対象にした研究と同様の理解水準であると考えられる。さらに、作文前の段階では、作者の意見に反対する理由と根拠を示しながら自身の意見を主張しなければならないという課題の要請により、文章内容を超えた自身の意見やその根拠について、深い知識の探索が必要となり、文章に書かれている内容を超えた問題解決が求められ、その結果、処理水準5の特徴を示す状況モデルを構築したのではないかと考えられる。

以上の結果は、「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。

第7章 結章

最後に、本研究のまとめと考察を総括し、あわせて今後の研究課題を述べる。

7.1 本研究のまとめ

本研究は、高等教育機関で勉学を進めていくために求められる「読解力」を育成する方法を探求する第一歩として「伝達という目標設定を促す課題（伝達目標課題）」と「批判という目標設定を促す課題（批判目標課題）」を与え、その課題を遂行する読解過程において、日本語を第二言語として学習する読み手が、どのように読み進めていくか、そして、どのような理解を構築するかを質的に分析してきた。

第1章では、高等教育機関で日本語を用いて勉学を進めようとする留学生にとって重要な役割を果たす読解力を育成するためにはどのような課題設定が必要かの研究が求められていること、特に、「伝達」や「批判」という課題を設定した場合に、どのような読解過程が生起し、その結果、どのような理解が構築されるかを質的に検証することが求められていることを指摘した。その上で、本研究の目的を示している。

第2章では、母語による読解過程と第二言語による読解過程を分析した先行研究に基づいて構築された読解モデルを検証し、本研究の読解過程分析の枠組みを示した。そして言語能力、読解力、目標と読解との関係に焦点を当てた研究成果を踏まえて、本研究の研究課題を示した。本研究では、読解とは、読みの目標に合わせて、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)一連の行動から成り立っていると考えられる。その枠組みにそって、課題によって目標設定はどのように異なるのか、また異なった目標設定はどのようにメタ認知行動、認知行動、構築される理解に影響するのかを明らかにすべきであることを先行研究の検討から示した。本研究の目的は「伝達目標課題」と「批判目標課題」を日本語読解力に差がある学習者に課し、目標差と読解力の差がどのように読解過程と理解に影響を与えるかを明らかにすることにある。

第3章では、本研究の研究方法を説明した。本研究は読解過程を重視するた

め、発話思考法、再生刺激法、事後インタビューから読解過程のデータを収集した。そして、それを数量化したデータではなく、行動の連鎖という視点から分析を行った。

第4章では、「伝達」と「批判」という目標設定の差によって、読解力中級の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、理解はどのような影響を受けるかを検証した。分析の結果、「伝達目標」では、文章読みの段階では部分的な理解を目的とした行動連鎖が観察され、語、句、または文単位の命題レベルの理解になっていることがわかった。さらに作文前の段階になると、文章の全体的な理解を目的とした行動連鎖を示し、テキストベースを構築していることが示された。一方、「批判目標」では、文章読みの段階では理解の矛盾、自分と作者の主張のズレを文章の文脈と自身の知識に統合しようとする行動連鎖を示し、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更に自身の知識で再構築して、より深い状況モデルを構築していることが示された。

第5章では、「伝達」と「批判」という目標設定の差によって、読解力上級の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、理解はどのような影響を受けるかを検証した。分析の結果、「伝達目標」の文章読みの段階では、全体の意味を理解するための要点の把握のための行動連鎖を示し、テキストベースを構築していること、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を維持していることが示された。一方、「批判目標」では、文章読みの段階で、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た結果、文脈と自身の知識による文章内容を整理し、処理水準4の特徴を示す状況モデルを構築していることがわかった。さらに、作文前の段階では、反論するために、自分の知識により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た。このように、自身の知識による理解を再構築し、文章内容を超えた状況モデルを構築していることが示された。

第6章では、第4章、第5章の結果に基づいて、同じ目標に繋がる課題を課せられたときに、読解力に差がある読み手は、その読解過程でどのようなメタ

認知行動の連鎖、認知行動の連鎖、理解を行うかの考察を行った。

同じ課題を課せられたときに、読解力に差がある読み手は、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、同じ目標を設定していることがわかった。

「伝達目標課題」が課せられた参加者は文章読みの段階では、理解出来ない箇所を評価し、それを解決するための読み方の調整をし、正解に到るというメタ認知行動の連鎖、認知行動の連鎖を示しているが、読解力中級は理解水準2の命題レベルの理解を、読解力上級は理解水準3のテキストベースを構築している。作文前の段階になると、読解力に関わらず、伝達に使える情報を評価し、その組み立て方を点検するメタ認知行動の連鎖が観察され、理解水準3のテキストベースを構築していることが示された。

「批判目標課題」が課せられた参加者は読解力に関わらず、文章読みの段階でも、作文前の段階でも、同様のメタ認知行動と認知行動の連鎖、及び理解水準が示された。文章読みの段階では、参加者は共に文法知識、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メタ認知行動、認知行動の連鎖を示し、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、反対の理由と根拠を示すという目標を達成するためには、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するという行動連鎖が観察され、自身の知識により意味を再構築するという理解水準5の状況モデルを構築していることが示された。

以上を総括すると、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

「伝達目標課題」では読解力に関わらず「文章に書かれている内容を理解し、それを人に伝える」という目標設定が促された。この目標は、文字通り、文章に書かれている内容を正しく理解することを読み手に要求する。そのため、読

解力中級の読解過程では、語、文法の意味を検証し、その意味を単語表でチェックしたり、母語に翻訳してみて、理解のズレを訂正したりするようなメタ認知行動が採られた。一方、読解力上級の読解過程では、理解の矛盾を文章内容に依拠して検証し、文章内容を基準にして理解の矛盾を訂正するメタ認知行動が採られる。検証する部分は文単位内の局所的なものか、文を超えたグローバルなものかは異なっているものの、文章内容を読み取るべき「正解」と考え、自分の理解を文章内容という「正解」と照合しながら検証し、自分の理解を「正解」に適合させていくところには共通性がある。そして、参加者は「正解」にたどり着いたと判断した段階で、点検というメタ認知行動を停止するため、同じ箇所のモニタリングとコントロールは一回きりしか行われぬ。

一方、「批判目標課題」は読解力に関わらず「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。この目標は、読み手に文章に書かれている内容と、自身の経験と知識から導きだされる主張にズレがないかを関連付けさせる読み方を求める。そのため、作者と自身の論点を焦点化し、知識と経験を依拠にして、その妥当性を吟味するメタ認知行動を採ることを促す。「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」目標自体は、「伝達目標」のように、文章に書かれている内容のようなモニタリングする際の「正解」が存在するわけではない。自身と作者の妥当性を吟味するためには、自身の知識と経験を検索し、その内容を基準として、読み取った論点やキーワード、作者の論拠が妥当かどうかについてのモニタリングとコントロールの連鎖を繰り返さなければならない。

このように、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り、その異なり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

上述のとおり、「伝達目標」の文章読みの段階では、理解に支障をきたす状態に【意見・感想】を述べ、理解の状況を評価し、それを理解するために、先読み・戻り読みと【進み方の選択】し、理解を【訂正】し、【意見・感想→進み方の選択→訂正】というメタ認知行動が観察された。その結果、文章情報を理解

するための行動連鎖を促し、読解力中級の参加者は命題レベルの理解を構築し、読解力上級の参加者はテキストベースを構築した。一方「批判目標」の文章読みの段階では作者と自身の主張を【検証】【問いかけ】をし、作者と自身の論点、論点に関わるキーワードの妥当性を吟味するための先読み・戻り読みをし、【進み方の選択】をしている。【問いかけ・検証⇔進み方の選択】というメタ認知行動が繰り返し観察された。その結果、文章読みの段階では理解の矛盾、自分と作者の主張のズレを文章の文脈と自身の知識に統合しようとする行動連鎖が促され、理解水準4の特徴である状況モデルを構築した。

「伝達目標」により促される【意見・感想→進み方の選択→訂正】というメタ認知行動は、文章に書かれている内容の正確な理解を求めるが、文章内容を正しく理解できたと判断した段階で、それ以降同じ箇所を検証は行われず、より深い処理ができなくなる。また、文章に書かれている内容の理解が目標となるため、自分の知識による理解の統合、矛盾の解決が行われにくく、命題レベル、テキストベースという理解になると考えられる。一方、「批判目標」により促される【問いかけ・検証⇔進み方の選択】というメタ認知行動は、知識の欠陥や文章の矛盾の発見など付加的な処理をするためのメタ認知行動を促す。そのため、同じ論点、キーワードの妥当性を吟味するために、同じ箇所のモニタリングとコントロールが繰り返される。その結果、深い処理が行われ、自分の知識と文章内容に統合された状況モデルとなると考えられる。

このように、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

「伝達目標課題」の中級は、文章読みの段階では、「文章情報のすべてを理解する」という下位目標により、【意見・感想→進み方の選択→訂正】というメタ認知を促し、その結果命題レベルの理解を示している。しかし、原稿を書くという課題の変換により、上級と同じ目標を設定し、同じメタ認知行動を促している。発表原稿を書くために、「伝達目標課題」の中級は実験用文章を何度も読

み返すようになり、その結果、文章読みの段階より理解を深めた。しかし、上級の場合は、文章読みの段階で、既に全体的理解をしているため、中級が見られた理解の向上は上級には見られないのではないかと考える。

「批判目標課題」の中級と上級の文章読みの段階では、知識の欠陥や文章の矛盾の発見などを行っている。しかし、ディベートの原稿を書くには、自身の主張を示さなければならないため、文章に書かれていないことを検討した問題解決が要請される。その結果、反論を書くという目標を達成するため、読む課題で理解した情報と自身の知識や経験を統合し再構築を行ったため理解が深まったと考えられる。

現段階では、読みの目標と読解過程との関係を質的に検証する研究は管見の限りない。本研究では、「伝達目標課題」と「批判目標課題」を与えた上で、日本語を第二言語として学習する読み手の読解過程における心的処理を観察するため、読解の先行研究で採用された発話思考法に加えて、ペン先の動きとプロトコルによる再生刺激法、半構造化インタビューを併用し、資料を収集した。これらの方法により集めたデータを検証した結果、参加者は課題状況の認識に基づいて目標設定をし、現在の状態と目標の状態の間の差をなくすために、目標設定に基づいて、どう読めばいいか、何を読めばいいかという目標を設定し、その目標を達成するための計画を立案し、その計画に基づいて「読み」を行っていることがわかった。さらに、読解過程中に自身の理解と文章の内容にズレにあることに気づいたり、理解が不十分であると認識した際には、それらのズレを解消したり、より効果的に目標を達成するために、外部の「リソース」である単語表、及び自身の「知識・経験」を利用して「意味明確化」「要点把握」を行っていることがわかった。このような自身の理解や計画を「評価」「点検」をして、目標にあわせて進み具合を「コントロール」という行動の連鎖が観察された。

なお、従来の読解過程の分析においては、理解の確認は、読解過程による判断ではなく、事後の読解テストで判断しており、読解過程における心的処理と読解過程において構築される理解との関係を示していない。本研究は参加者のプロトコルを、5つの処理水準により特定し、それに対応する理解も特定する結果を示している。それを特定することにより、課題の効果を確かめることが可

能になるといえよう。それについての読解教育への示唆を次の7.2で述べる。

7.2 読解指導への示唆

本研究の目的は、高等教育機関で日本語を用いて勉学を進めようとする留学生の読解力を育成するためには、どのような課題を課すことが効果的かを示すことにある。ここまでの検討結果から、読解指導に際しては、目標設定に繋がる課題設定が重要だということが示唆された。では、目標設定に繋がる課題をデザインするに当たって留意すべき点は何であろうか。

大河内(2001)では、深い疑問や吟味疑問の平均生成数においては条件の効果は得られなかったについて、教示で示した「批判的に読む」が具体的にどのような文章読むことなのか判りにくかったことや、批判の定義が被験者の間で異なっていたことが原因かもしれないと推測している。このように課題が求める状況が参加者に理解されないものである場合、課題作成者が期待する目標設定は行われぬ可能性がある

一方、課題状況が参加者にとってリアリティを感じられる状況なら、読みの目標設定が容易になることは第6章の考察でも指摘した。本研究は、課題文において「授業の発表」「授業のディベート練習」といった具体的な状況の上に、さらに「皆の前で発表するとしたら、どの情報をどのように伝えるかを考えながら読んで見て、発表原稿を完成しなさい」「反論するとしたら、どの情報をどのように自分の反対の理由と根拠を示すかを考えながら読んで、発表原稿を完成しなさい」と、具体的な読み方も呈示している。このように、リアリティのある状況なら参加者が容易に課題状況を想像できるようになり、期待した目標設定に繋がったと言えるのではないだろうか。

次に、質の高いメタ認知行動は、理解を促進するという結果が観察された。では、どのような課題が、質の高いメタ認知行動を促し、読解力を高めるのだろうか。「伝達目標課題」では、文章内容を理解すれば、目標が達成されたといえる。しかし、「批判目標課題」は、文章内容をただ理解するという単純な課題ではない。読み手は内容を理解した上で、論点を特定し、その妥当性を吟味しなければならない。そして、その妥当性を検証するためには、自身の知識、経験を総動員しなければならない。今回の課題である「ディベート」は、異なる

立場の人たちが、同じ物事に異なる観点を出し合う活動である。反論するために、内容、形式や表現、信頼性や客観性、引用や数値の正確性、論理的な思考の確かさなどを理解・評価したり、自分の知識や経験と関連付けて建設的に批判したりしなければならない。このように、「批判目標課題」は、「伝達目標課題」のような、教材文を正しく読み取るという一元的な観点ではなく、賛成、反対、中立という多元的な観点からの妥当性の検討が求められる。このような課題は、より質のいいメタ認知を促すのではないかと考える。

最後に、「読んで理解する」だけではなく「人に伝える」という課題を組み合わせることが、より深い読解を促すという結果が示された。それを読解指導に取り入れることにより、読解力を促進できると考える。

日本語授業の多くは、4技能を異なる技能と考え、別々に授業を設けて訓練を行う。しかし、OECD(国際経済開発機構)は読解力(読解リテラシー)を「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」(ライチェンら、2006, p219)と定義されている。OECDの読解力の定義を踏まえると、読むとは、単なる自己完結的な活動ではなく、社会に参加するために、書かれたテキストを応用する能力が求められる。そのような意味で、読解力は、読み能力に限定されるものではなく、「読んで書く」「読んで話す」という総合的な言語運用能力であるといえよう。そのような異なる課題の組み合わせの指導について、文部科学省(2005)は、ただ単に、テキストの内容や構成を読み取る指導で終わるのではなく、読んだ結果を生かした産出活動によって、必要かつ重要な本質的なことと、枝葉末節的なこととを区別する能力も育成することが出来るとしている。また、解釈には、本文の内容相互を関連付け意味付ける能力と、作者やそのテキストの背景となる現実や文化と関連付け意味付ける能力が必要であるとも指摘している。このような言語経験によって、作者の立場に立った読みの展開も可能となるはずであり、深い解釈が行われるようになると説明している。その指導の有効性は、今回の実験結果により裏付けられていたといえよう。

7.3 今後の課題

最後に本研究の研究制限、及び本研究のテーマを更に進め、深めていくため

の今後の研究の方向性を示しておく。

本研究では読解力中級と読解力上級を対象とした研究である。しかし、中級と上級と一言で言ってもその中には幅があり、中級の中で中級前半か中級後半の読解力に近い人、及び、上級の中でも上級前半か母語話者に近い学習者もいる。今回は、読解過程における心的処理と読解過程で時々刻々と構築される理解の水準を質的に詳細に分析することを目的としたため、4名という最低限の参加者を分析の対象とした。したがって、本研究で示された結果が一般化できるものではない。今後は、同等の読解力を有する参加者の読解過程を分析し、本研究で示した結果がより一般化できるものであるかどうかを引き続き検証する必要がある。これは本研究の研究制限である。

そして、母語による読解過程の先行研究では、伝達する際に、母語話者は受け手意識を持っているという結果を示している。しかし、今回の参加者は共に受け手を意識して文章を書くという下位目標に気を配ることができなかった。それは、課題文では、「それについて一分間で、皆(中級レベルの留学生)の前で発表する」と括弧をつけ説明した可能性もある。今後はその原因を探るとともに、どのような課題設定が受け手を含む下位目標の設定を促すことに繋がるかを更に検討をしていきたい。

最後に、三宮(2008)では、メタ認知行動はメタ認知知識に基づいて行われるとしている。適切なメタ認知知識を持っていない場合、期待されるメタ認知行動が出来なくなる可能性がある。今回の4人は、すべて適切に課題認識ができ、目標を設定することができたことから、4人とも課題を遂行するためのメタ認知知識を持っていたとも考えられる。しかし、「批判的に読む」という課題について、文章内容を感情的に批判するという不適切なメタ認知知識を持っている参加者なら、「批判的に読む」ことができない可能性もある。さらに、「批判的に読む」ことを遂行するための方略知識が不十分な場合には同じく目標達成ができなくなるといえよう。参加者は、どんなメタ認知知識、すなわち、人に関する知識、課題に関する知識、方略に関する知識を持っているのか、そのメタ認知知識はメタ認知行動にどう影響を与えるかは今後の研究課題としたい。

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/siryu/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.

資料 1：日本語読解力テスト

次の文章を読んで、後の質問に答えなさい。

(1)30年ぐらい前のことです。アメリカのフロリダ州にあるヤーキースという研究所で、チンパンジーを使って一つの^{じっけん}実験をしました。

生まれたばかりのチンパンジーを2頭えらんで、16ヶ月間暗いへやに入れ、そのほかはふつうと同じように食べ物をやり、運動させてそだてました。それから明るいところへ出したのです。2頭の名前はスナークとアルファルファでした。明るいところへ出されてから3、4ヶ月たつと、スナークのほうはだんだん目が見えなくなり、最後にはぜんぜん見えなくなっていました。アルファルファのほうは逆にだんだん目が見えるようになり、最後にはふつうのチンパンジーと同じくらい見えるようになりました。同じようにくらしてきたチンパンジーが、かたほうは目が見えなくなり、かたほうは目がふつうに見えるようになったのはどうしてでしょうか。研究所ではこの原因を調べ始めました。

問1 実験にはどんなチンパンジーが使われましたか。

- 1 目が見えないチンパンジー。
- 2 頭がいいチンパンジー。
- 3 数日前に生まれたチンパンジー。
- 4 16ヶ月前に生まれたチンパンジー。

問2 2頭のそだて方はふつうとちがっています。どこがちがっていますか。

- 1 一日中明るいへやの中でそだてました。
- 2 一日中暗いへやの中でそだてました。
- 3 運動させませんでした。
- 4 食べ物が少なかったです。

問3 アルファルファというチンパンジーはどうなりましたか。

- 1 ふつうと同じように見えるようになりました。

- 2 目が見えなくなりました。
- 3 かたほうの目が見えるようになりました。
- 4 スナークと同じようになりました。

問4 実験の結果はどうになりましたか。

- 1 1頭は目が見えなくなりましたが、1頭は目が見えるようになりました。
- 2 2頭とも目が見えなくなりました。
- 3 2頭とも目が見えるようになりました。
- 4 2頭ともかたほうの目が見えなくなりました。

問5 どうしてこういう結果になったのですか。

- 1 この実験だけではよくわかりません。
- 2 16ヶ月間暗いへやでそだてたから。
- 3 ぜんぜん運動しなかったから。
- 4 食べ物がわるかったから。

問6 ヤーキースというのは何ですか。

- 1 実験に使ったチンパンジーの名前。
- 2 実験をした研究所がある町の名前。
- 3 実験をした研究所の名前。
- 4 実験をした人の名前。

(2) 人のいいところを真似まねするのをいやがる人がいます。人真似ひとまねはいけないと思いついでいるのかもしれませんが、実際にはそんなことはありません。いかに早く人のいいところをとり入れられるかで、あなたの価値が決まるといってもいいのです。

ある有名女性キャスター(注1)が、とても興味深い話をしていました。

それは彼女がまだ新人の頃のこと。プロデューサー(注2)に見せられたビデオに、ニューヨークの女性ホームレス(注3)を取材しているレポーター(注4)の姿が映っていました。

ビデオを見ながら、プロデューサーは、彼女にこういいました。

「君とこのレポーターの違いは、カメラマンとの位置関係だ。君はいつもカメラマンの(ア)にいるが、この女性①はカメラマンよりずっと(イ)にいる」

ここでプロデューサーがいったかったのは、「自分の視点を持って②」ということだったのです。自分なりの視点があれば、カメラマンよりも先に、自分の行きたいほうへ行く。自分の視点がないからいつも、カメラマンに遅れをとってしまう。そういうことなのです。

新人だった彼女は、それ以来自分は何がおもしろいと思うのかを考えて、カメラマンより(ウ)に行くようにしました。それは、彼女レポーターの真似だったのです。彼女は「真似」という言葉は使わなかったのですが、結果的には真似をしたのと同じです。

真似は形から入って、精神的なところに到達する方法です。レポーターとカメラマンとの位置関係だけを見れば、形だけではなく、精神的なレベルになります。

最初はよくわからなくて、形だけ真似するのでもかまいません。真似しているうちに、その行動がどういう意味を持っているか、何が大切なのがわかってくるからです。

(注1)キャスター:テレビのニュース番組で報道や解説などをする人。

(注2)プロデューサー:テレビの番組などの制作を指揮する人

(注3)ホームレス:住むところがなくて公園などで生活する人。

(注4)レポーター:テレビの番組などで現場から報道する人。

問1 (ア)(イ)(ウ)に入る言葉として、適切なものはどれか。

- 1 ア前 イ後ろ ウ後ろ
- 2 ア前 イ後ろ ウ前
- 3 ア後ろ イ前 ウ後ろ
- 4 ア後ろ イ前 ウ前

問2 ①「この女性」とはだれのことか。

- 1 レポーター
- 2 キャスター
- 3 プロデューサー
- 4 ホームレス

問3 ②「自分の視点を持つ」とはどういう意味か。

- 1 ニューヨークでのホームレスの取材のしかたは自分で見つけろ。
- 2 ビデオをよく見てどんな点がおもしろいか自分でよく考えろ。
- 3 取材をするときにはおもしろいことを自分でみつけろ。
- 4 カメラマンがおもしろいと思う内容を自分でよく考えろ。

問4 筆者は真似についてどう思っているか。

- 1 他の人の真似をすることは、行動の前と同時に精神的なレベルでも真似をすることになり、大変望ましいことだ。
- 2 他の人の行動の形だけを真似することは、それだけのことに留まってしまうので、精神的なレベルから始めるべきだ。
- 3 他の人の真似をしても、精神的なレベルでその人に届くことはありえないので、はじめから真似をしないほうがよい。
- 4 他の人の行動の真似するだけでも、後でその行動の本質的な意味が分ってくるので、そうした方がよい。

(3)嫌いだっただ野菜が食べられるようになったときのことを思い出してください。嫌いな野菜を食べるときにも、大人への段階を意識することがあったのではないのでしょうか。

ぼくが子どもの頃は卵が貴重品きちょうひんだったので、その大好きな卵料理に、大嫌いなニンジンやピーマンが入っているときは正直悲しかった。子供心に「何てことしてくれるんだ」と思うわけですが、それでも我慢がまんして食べなければならぬ。半分は大好きな卵ですから、全部嫌いになったわけではない。

そして、嫌いなものと好きなものが一緒になっている料理を食べているうちに、なんとなく「大人になったなあ」という気分を味わったものです。ある種

ほこ
の誇らしさ(注1)を覚えたといってもいいでしょう。

こういう経験①から、子供は未来を自覚(注2)していくのかもしれませんが。

今は何でもあるから、嫌いなものを無理して子供に食べさせることはないだろうと考える人が増えました。卵が好きな子には卵だけ食べさせる。ニンジンやピーマンは大人になれば自然に食べるようになるだろう……というのは大きな間違いで、子供向きのものばかりを与えられてきた彼らには、それを好きになるチャンスがありません。

情報やエンタテインメント(注3)もそう。「子供向き②」というものをわざわざ作って、大人の世界と隔離(注4)してしまうから、大人になってからも、情報にかたよ
偏り(注5)があることのおかしさに気付かない③。

なんでもあるから自由に選べる、自由に選ぼう、という態度でいては、結局のところ、好きなものしか選ばない状況を作り出すだけなのです。食べ物がへんしょく
偏食(注6)なら、情報だって偏食。いつまで経っても、自分の好きなものしか興味を持たない。結果的に世界が広がっていくのを阻害(注7)している。

ぼくは随分前から「情報の偏食時代が始まった」と言い続けてきたのですが、その傾向はますます加速する一方です。

(注1)誇らしさ:誇りに思う気持ち

(注2)自覚する:自分で感じ取る

(注3)エンタテインメント:娯楽

(注4)隔離する:離す

(注5)偏りがある:バランスが取れていない

(注6)偏食:好きなものしか食べないこと

(注7)阻害する:じゃまをする

問1 ①「こういう経験」とはどのようなものか。

- 1 嫌いな物が入った料理を食べられたことで、大人になったと感じた経験。
- 2 好きな卵料理に嫌いなものが入っていて、とても悲しく思った経験。
- 3 卵が貴重であることを知って、ありがたく思いながら味わって食べた経験。
- 4 大人になった気分を味わうために、嫌いなものも我慢して食べた経験。

問2 筆者述べている②「子供向き」のものとは、どのようなものか。

- 1 大人への階段を上るチャンスとなるもの。
- 2 大人も子どもも一緒に興味を持てるもの。
- 3 子どもが好きなものだけ寄せ集めたもの。
- 4 子どもが自分の判断で自由に選んだもの。

問3 ③「気づかない」とあるが、なぜ気づかないのか。

- 1 大人になるまで大人の世界のことしか知らなかったから。
- 2 大人になって初めて「子供向き」のものを知ったから。
- 3 子どもの時から嫌いなものも一緒に与えられてきたから。
- 4 子どものころから好きなものしか与えられなかったから。

問4 筆者の考えと合っているものはどれか。

- 1 子どもの世界が広がるように、好きなものも嫌いなものもすべて一緒に与えるべきだ。
- 2 子どもに広く興味を持たせるためには、「子供向き」とされるものが一番である。
- 3 子どもが好きなものを選べないのは、大人の世界と大きく隔離されているからだ。
- 4 子どもの情報に偏りがあるのは、食べ物に偏りがあることが原因だと考えられる。

資料 2 : 発話思考法の練習課題

練習課題(1)

D=5 のときに, アルファベットの各文字に 0 から 9 の文字を一つずつ当てはめなさい。

D=5 時, 请套用 0 到 9 的数字到英文字母中。

DONALD

+GERALD

ROBERT

練習課題(2)

次の(1)と同じ意味の文は(a) (b) (c)のどれか。

月曜が祝日ならば, 翌日の火曜が休館になる——(1)

(a)火曜日に休館ならば, 前日の月曜は祝日だ。

(b)月曜が祝日でないならば, 翌日の火曜日は休館ではない。

(c)火曜日に休館でないならば, 前日の月曜は祝日ではない。

練習課題(3) 発話思考の練習文章

問題：作者はなぜ「本の形かたちをしたもの」をすすめましたか。

为什么作者推荐「本の形かたちをしたもの」呢？

とりあえず「本の形かたちをしたもの」を読む

よく「小さいころから本を読め」とか「本を読むほど国語力こくごりょくが伸びるの」みたいなことをいいますよね。

これって、誰かが実験じっけんしたわけじゃないから、正しいかどうかはわかりません。まあ、読まないよりは読んだほうがいい。それは間違まちがいないでしょう。

でも、僕がオススメしたいのは「本を読む」というよりも「本の形かたちをしたものを読む」ということ。

読書どくしょといっても、小説しょうせつばかりじゃなくっていいんですよ。本の形かたちさえしていればいい。本の世界って、もっともっと広いものなんです。

たとえば図鑑ずかんでもいいし、時刻表じこくひょうでもいいから、徹底的てっていてきに読み込よこんでいる。あるいは地図でんわちょうや電話帳まるあんきを丸暗記しちゃうと

か。

そうした「本の形かたちをしたもの」を読むという習慣しゅうかんは、いろいろな違ちがう世界を見せてくれるし、皆さんがこれからの人生じんせいを生きいていくうちに、たくさんのメリットがあることだと思います。

語彙リスト

語彙	意味	語彙	意味
1. ほど	沒有比---更	2. みたい	如此这般的
3. わけではない	並非	4. ないよりーほうがいい	比没有強
5. オススメ	推荐	6. というよりもーということ	与其說----不如說是-----
7. といっても	虽說,即便是	8. さえーーばいい	只要---就好了
9. 読み込む	认真读	10. 丸暗記	硬记住
11. うえで	历程	12. メリット	好处

資料 3 : 実験用文章

大切な^{たいせつ}のは美しさよりも正しさ

「ビーカーに蒸留^{じょうりゆうすい}水を何CC入れました。そこに粉末状^{ふんまつじょう}の何々という薬^{やくざい}剤^{くわ}を加え^{くわ}ました。アルコールランプで熱^{ねっ}して、何度^{かくはん}になるまで攪拌^{かくはん}しつづけました」

こうした「事実^{じじつ}と論理^{ろんり}」のみで構成^{こうせい}されたような文章^{ぶんしょう}は、あまり国語^{こくご}の授業^{じゅぎょう}では扱^{あつか}われません。でも、言語能力^{げんごのうりょく}を磨^{みが}いていくには、これが重要^{じゅうよう}なんです。

たとえば、小学^{しょうがくせい}生^{さくぶん}に作文^{ぶんしょう}を書か^かせてみると、みんな「印象^{いんしょう}」ばかりを書^かいてしまうんですよ。「今日^{けふ}は遠足^{えんそく}に行^いきました。お花^{はな}がきれいでした。とっても気持ちよかったです」といった感じ^{かん}ですね。これは中高^{ちゅうこうせい}生^{せい}になっても同じで、いわゆる国語^{こくご}というものがあまりにも情緒^{じょうちょてき}的^{てき}になりすぎて^ぎているところがあります。

つまり、美しい文章^{ぶんしょう}や感受性^{かんじゆせい}豊かな文章^{ぶんしょう}を書けることが、国語力^{こくごりょく}の証^{あかし}のように^あなっている。ベタベタした、甘^{あま}ったる

い文章が「美文」と思われるようになっている。でも、言葉
にとって大切なのは、見た目の美しさではありません。何よ
りも先に「正しさ」なのです。

美しさや情緒なんて、しょせんはご飯のふりかけみたい
なもので、ベースとなるのは正確無比な文章なんです。「今
日は遠足に行きました。お花がきれいでした。とっても気持
ちよかったです」という先の文章の場合だと、「今日」とは
何月何日なのか。「遠足」はどこに行ったのか。誰と、どの
ようにして行ったのか。「お花」はどんな花なのか。大きさ
は、色は、香りはどうだったのか。そしてなにが「気持ちよ
かった」のか、といった肝心な部分が抜け落ちています。

だからコミュニケーション能力ではない、もう少しピュア
な言語能力を磨くためのトレーニングというものを、もっと
やっていいんだろうと思いますね。

とにかく情緒を切り捨てること。

事実と論理だけで文章を組み立てていくこと。

それこそが、ほんとうの^{こくごりよく}国語力を^{たか}高めていくポイントなの
かもしれません。

語彙リスト

語彙	意味	語彙	意味
ビーカー	烧杯	なによりも	比什么都重要
蒸留水	蒸溜水	先に	优先
粉末状	粉末状	なんて	之类的
薬剤	药剂	しょせん	归根到底
加える	加上	ふりかけ	佐餐料
アルコールランプ	酒精灯	みたい	像---样子
熱する	加热	ベース	基础
まで	直到	正確無比	非常正确
攪拌	搅拌	先の	之前的
こうした	像这种	——と	以---打比方的話
事実	事实	香り	香味
論理	逻辑	肝心な	重要
のみ	只有	抜け落ちる	欠缺
構成	构成	ための	为了
あまり---ません	不常---	コミュニケーション	沟通
扱う	处理	ピュア	纯粹的
言語能力	语言能力	トレーニング	训练
磨く	研磨	とにかく	反正, 总之
には	□了	切り捨てる	扔掉, 丢开
といった	像這□的	組み立てる	□合
中高生	中学, 高中生	それこそ	這□才是
いわゆる	所謂	高める	提高
あまりにも	□在太□於	ポイント	要点
情緒的	情□性	かもしれません	也許

——すぎる	太過於		
証	証明		
ベタベタする	黏乎乎		
甘ったるい	甜蜜的		
美文	好文章		
言葉	语言		
大切	重要		
見た目	外表		

資料4 課題文 伝達

日本語の作文の授業で、「いい作文とは」について、皆が話しあうことになる。先生は、「いい作文とは」についての文章を1つ探し、それについて一分間で、皆(中級レベルの留学生)の前で発表するという宿題を出した。あなたは『大切なのは「美しさ」よりも「正しさ」』に決めた。皆の前で発表するとしたら、どの情報をどのように伝えるかを考えながら読んで見て、発表原稿を完成しなさい。

日文作文課，大家要討論「什麼是好的作文」。老師要大家去找一篇有關「什麼是好的作文」的文章，並且將內容在同學（留學生，中級程度）面前進行一分鐘的匯報。你找到『大切なのは「美しさ」よりも「正しさ」』這篇文章。如果要在

大家面前进行发表，要注意文章中的哪些内容，并且要怎么表达呢？请阅读文章并且完成发表的原稿。

資料 5 : 課題文 批判

日本語の会話の授業で，ディベートを練習する。皆は『大切なのは「美しさ」よりも「正しさ」』という文章について，皆(中級レベルの留学生)の前で筆者の意見に対して一分間の反論をしなければならない。反論するとしたら，どの情報をどのように自分の反対の理由と根拠を示すかを考えながら読んで見て，発表原稿を完成しなさい。

日语会话课要练习辩论技巧。大家要根据『大切なのは「美しさ」よりも「正しさ」』这篇文章，在同学(留学生，中级程度)面前提出一分钟左右的反对意见。如果要进行反驳，那么阅读时为提出自己的反对意见及根据，应注意文章中的哪些内容？请阅读文章并且完成发表的原稿。

資料6 読解テスト

① 先ほど読んだ**文章に書いてあった通りに**，文章を**できるだけ詳しく**，**たくさん再現**してください。

请将刚才读的文章，按照文章**原本的样子**，**尽可能详细的**，**大量的将文章重现出来**。

② 文章の中に「**美しさや情緒なんて**，しょせんは**ご飯のふりかけ**」とあるが，筆者はこの**比喻**を使って**どんな意見を述べているのか**。

文章中有「**美しさや情緒なんて**，しょせんは**ご飯のふりかけ**」这样的描述。
作者用这个比喻要说明什么呢？

③ 「**国語力**」「**ピュアな言語能力**」「**美しさ**」「**正しさ**」の**関係を図で整理**してください。そして、**その図の関係を**，**具体例を挙げながら説明**してください。

请用**图整理**出「**国語力**」，「**ピュアな言語能力**」，「**美しさ**」，「**正しさ**」**的關係**。再举**具体例子**说明它们之间的**關係**。

資料 7 : プロトコル

MDのプロトコル

1	読み	—	“だいせつ<大切>なのは，びつしさ<美しさ>”
2			{「美しさ」に下線を引く}
3	評価	意見・感想	這個讀音不是很清楚。
4	読み	—	“よりもただしいさ<正しさ>”
5	意味明確化	言い換え	就是重要的是正確而不是漂亮。
6	読み	—	“ビカ<ビーカー>に，じゅ，じゅうるい<蒸留>水をな に<何>CC入れました”
7	意味明確化	言い換え	這個“ビカ<ビーカー>”意思是燒杯。
8	意味明確化	言い換え	意思是燒杯裡的水，的蒸餾水。
9	読み	—	“なに<何>CC”
10	意味明確化	言い換え	放了多少，放了多少。
11	読み	—	“そこに粉末状の何々という，薬剂，薬剂を加えました”
12	読み	—	“そこに”
13	意味明確化	言い換え	在這個裡，
14	読み	—	“粉末状の”
15	意味明確化	言い換え	粉末状的什麼什麼藥，薬剂，
16	読み	—	“くわえ”
17	意味明確化	言い換え	加了什麼什麼的薬剂。
18	読み	—	“アリコーレ，アリコール，ランプ<アルコールランプ>”
19	評価	意見・感想	這個專有名詞不曉得什麼意思。
20	意味明確化	言い換え	喔，是酒精燈的意思。酒精燈。
21	意味明確化	言い換え	在酒精燈底下加熱，
22	読み	—	“何度になるまで，攪拌し，つづけました”
23	意味明確化	言い換え	攪拌了，
24	言語知識の 活用	文法知識の 利用	“しつづけ”是持續的意思，

25	意味明確化	言い換え	持續攪拌。
26	読み	—	“何度になるまで，何度になるまで”
27	意味明確化	言い換え	是到什麼樣的程度，一直在攪拌，
28	要点把握	要約	這個第一段是□類似像實驗一樣的東西。
29	読み	—	“こしたくこうした>”
30	意味明確化	言い換え	所以事實，
31	読み	—	“事實と論理”
32	意味明確化	言い換え	事實跟理論，
33	読み	—	“のみで”
34	意味明確化	言い換え	“のみ”是只的意思，
35	意味明確化	言い換え	只是在事實跟理論，
36	読み	—	“構成，構成されたような文章は”
37	意味明確化	言い換え	事實跟理論構成這樣的文章，
38	言語知識の活用	文・節構造の分析	文章是主語。
39			{「文章」に下線}
40	読み	—	“あまり，あまり”
41	言語知識の活用	文法知識の活用	應該是後面跟否定，
42	読み	—	“国語，国語のじゅうぎょう<授業>では，あつ，かわ，れ，ません”
43	言語知識の活用	文法知識の活用	“あまり”是否定，
44	読み	—	“あつかわれません，あつかわれません”
45	意味明確化	言い換え	單字表是處理的意思。
46	点検	問いかけ	□，這句話是什麼意思呢？
47	意味明確化	言い換え	處理。不是處理國語授課的問題。
48	読み	—	“では，ではない”
49	点検	問いかけ	□？

50	読み	—	“あまり，あまり，こくごう<国語>の授業では，あつかわ，れません”
51	意味明確化	言い換え	不是國語授課，不是處理國語授課的。
52	読み	—	“でも”
53	背景知識・ 経験の活用	文章構造の 知識の利用	轉折。
54			{「でも」に下線}
55	読み	—	“げん，言語能力を，みがて，磨いていくには，磨いていく”
56	評価	意見・感想	意思不是很清楚。
57	意味明確化	言い換え	看一下單字表，是研磨。
58	読み	—	“でも”
59	背景知識・ 経験の活用	文章構造の 知識の利用	是轉折，
60	意味明確化	言い換え	□，但是，
61	意味明確化	言い換え	嗯，應該是琢磨語言能力。
62	言語知識の 活用	文法知識の 利用	“ていく”是去，“てくる”是來，
63	意味明確化	言い換え	來琢磨語言能力。
64	読み	—	“には”
65	意味明確化	言い換え	在這個上頭。
66	読み	—	“これが重要なんです”
67	意味明確化	言い換え	但是在琢磨語言方面這個很重要。
68	読み	—	“でも”
69	意味明確化	言い換え	琢磨語言方面這個很重要。
70	点検	問いかけ	這個指的是什麼呢？這個是，
71			{「これ」に下線}
72	読み	—	“あまり，くに<国語>のじゅうぎょう<授業>では”
73	点検	検証	應該不是前面這個，

74	背景知識・ 経験の活用	文章構造の 知識の利用	因為是轉折的關係。
75	意味の明確 化	言い換え	應該是，應該是像理論，事實跟理論，只是事實跟理論構成的文章。
76	読み	—	“構成した”
77	意味の明確 化	言い換え	不是這個是這個，應該是琢磨語言的能力很重要。
78	調整	進み方の選 択	先看底下。
79	読み	—	“たとえば，小学生に作文を書かせてみると”
80	意味明確化	言い換え	比如□，小學生，
81	読み	—	“書かせてみると，書かせ，書かせてみると”
82	言語知識の 活用	文法知識の 利用	這個應該是變型。“か，書く，せてみると”
83			{「書かせて」に下線}
84	意味明確化	言い換え	試著寫作文，
85	意味明確化	言い換え	要使試著寫作文。
86	言語知識の 活用	文法知識の 活用	“と”是如果的意思，
87	調整	進み方の選 択	看看單字表有沒有，
88	評価	意見・感想	不是很清楚，
89	評価	意見・感想	沒有。
90	読み	—	“みんな，みんな，印象ばかりを，書いて，しまう，ん，ですよ”
91	意味明確化	言い換え	印象，只是印象，只是寫印象。
92	読み	—	“しまう，しまう，しまう”
93			{「書いてしまう」に下線}
94	言語知識の	文法知識の	有完成的意思。

	活用	活用	
95	意味明確化	言い換え	□，應該是只是寫印象。
96	読み	—	“今日は，遠足に行きました”
97	意味明確化	言い換え	今天去遠足。
98	読み	—	“お花がきれいでした”
99	意味明確化	言い換え	花很漂亮。
100	読み	—	“とても気持ちよかったです”
101	意味明確化	言い換え	心情非常好。
102	読み	—	“といた”
103	意味明確化	言い換え	這樣□。
104	読み	—	“感じ，で，ですね”
105	意味明確化	言い換え	像這種感覺，是這種感覺。
106	意味明確化	言い換え	這是介紹大家只是寫印象。小學生的，小學生的作文，一般都是，一般都是寫印象。
107	読み	—	“これは，中高生になっても，同じで”
108	意味明確化	言い換え	這個高中生，
109	読み	—	“になっても，なって，なる”
110	意味明確化	言い換え	高中生，也是一樣的。
111	読み	—	“いる，いわゆる，国語というものが，あまり，あまり ”
112			{「あまりにも」に下線}
113	言語知識の活用	文法知識の活用	過於，應該是。後面沒有否定應該是過於的意思。
114	読み	—	“いわゆる，国語”
115	意味明確化	言い換え	所謂的國語。
116	読み	—	“というものの”
117	意味明確化	言い換え	所謂國語的這個東西。
118	読み	—	“あまりにも，情緒的に，なり，すぎているところがあります”
119	意味明確化	言い換え	所謂的國語這個事情，

120	読み	—	“あまりにも，あまりにも”
121	点検	問いかけ	這是也的意思嗎？
122	評価	意見・感想	“にも”，這個地方不是很清楚。
123	言語知識の活用	語彙知識の利用	啊，“あまりにも”，實在太過於，實在太過於，這整個是一個詞。
124	意味明確化	言い換え	太過於情緒。
125	読み	—	“すぎ，になりすぎ”
126			{「あまりにも，情緒的，なりすぎて」に下線}
127	言語知識の活用	文法知識の活用	“すぎ”也是過於的意思。
128	意味明確化	言い換え	過於情緒化的情況也有。情況，“ところがあります”，過於情緒化的情況。
129	意味明確化	言い換え	□，高中生跟小學生也一樣，這句話是□高中生也跟小學生一樣。
130	読み	—	“いわゆる，という”
131	意味明確化	言い換え	所謂的國語過於情緒化的，過於情緒化的，是情緒化的意思，情緒化的時候也有。
132	読み	—	“たとえば，と”
133	要点把握	要約	也就是前面是小學生以自己的情緒，第一印象，為感情寫的。但是中學生也有這種情況。
134	読み	—	“つまり”
135	背景知識・経験の活用	文章構造の知識の利用	就是上面的總結。
136	意味明確化	言い換え	這樣的文章，這樣美的文章。
137	読み	—	“や，かん，じゅ，感受性，感受性，ゆ，ゆた，か”
138	意味明確化	言い換え	富於感受性的文章。
139	読み	—	“か，書ける”
140			{「感受性豊かな」と「書ける」に下線}
141	言語知識の活用	文法知識の活用	能寫，“書けることが”，”書ける”是寫的可能態。

	活用	活用	
142	読み	—	“書けることが”
143	意味明確化	言い換え	能寫這種美或是感受性的文章。
144	読み	—	“が，国語力のあかじ<証>のようになっている”
145	意味明確化	言い換え	是國語能力的，
146	背景知識・ 経験の活用	中国語の漢 字知識の利 用	“証”應該是證明的意思。
147	意味明確化	言い換え	啊，證明的意思。
148			{「証」に下線}
149	意味明確化	言い換え	應該是國語能力的一種證明。
150	読み	—	“べータベタしたくべたべたした>”
151	点検	問いかけ	這是什麼意思？
152	意味明確化	言い換え	黏乎乎，黏乎乎的意思。
153	読み	—	“べたべたした，あま，あまってるい”
154	評価	意見・感想	這個意思不知道，
155	調整	進み方の選 択	看看單字表，
156	意味明確化	言い換え	甜蜜的，黏乎乎的，甜蜜的。這樣的文章，
157	読み	—	“文章が，美文と思われるようになっている”
158	意味明確化	言い換え	被大家認為是美文
159	読み	—	“でも，ことばによって，によって，によって<にとって>”
160	言語知識の 活用	語彙知識の 利用	這是一個詞組，
161	評価	意見・感想	單字表上沒有。
162			{「によって」に下線}
163	点検	修正	“によって” 啊，“にとって”
164	読み	—	“大切，大切な，大切なのは”

165	点検	問いかけ	這個詞是什麼意思來著？
166	読み	—	“言葉にとって”
167	意味明確化	言い換え	做為詞，做為詞，做為語言，“言葉”，做為詞彙，語言，
168	読み	—	“にとって大切なのは”
169	意味明確化	言い換え	做為語言重要的是，
170	読み	—	“見た目の，びつ，びつさ<美しさ>では，ありません”
171	言語知識の活用	語彙知識の利用	這個是一個合成詞，應該是有它特殊的意思，
172	意味明確化	言い換え	外表。單字表是外表的意思。
173	意味明確化	言い換え	外表的不是，做為語言來講並不是它外表的美麗。
174	読み	—	“なによりも，先に，正しさ”
175	意味明確化	言い換え	應該是首先。
176	言語知識の活用	文法知識の利用	“よりも”和什麼相比。
177			{「何よりも正しさ」に下線}
178	意味明確化	言い換え	它也是正確性應該是首先考慮的， 先に考えますのこと 。
179	読み	—	“びつさ<美しさ>や，情緒なんて，なんて”
180	意味明確化	言い換え	美和情緒
181	言語知識の活用	文法知識の利用	“なんて”這個應該是一個停頓。
182	読み	—	“しょうせいは，しょうせいは<しょせんは>，ご飯，ね”
183	評価	意見・感想	“しょうせい” 意味分らないです 。
184			{「しょせん」に下線}
185	評価	意見・感想	意味分らないですね 。
186	意味明確化	言い換え	“しょうせい<しょせん>”單字表是歸根到底，歸根到底。
187	読み	—	“はご飯のふりかけみたいなもの，みたいなもので，みたいなもので，みたいなもので，もので”
188	言語知識の活用	文法知識の利用	“もの”應該是一個詞，不是“ので”。

189	読み	—	“ご飯のふりかけ，ふりかけ，ふりかけ”
190	評価	意見・感想	わからないです。
191			{「ふりかけ」に下線}
192	意味明確化	言い換え	佐餐料，佐餐料，佐餐料。
193	意味明確化	言い換え	歸根結底是飯的佐餐料。
194	読み	—	“みたいなもので”
195	意味明確化	言い換え	像飯的調味料的東西。
196	読み	—	“ベースとなるのは，正確無比な文章です。文章なんです”
197	読み	—	“となる，ベース，となる，ベース”
198	意味明確化	言い換え	基礎，基礎是正確無比的文章。
199	意味明確化	言い換え	這句話的意思就是口，情緒跟美麗只是附加的東西，只是附加在文章裡面的東西，但是文章 きほんてきに 應該是正確的。
200	読み	—	“今日は遠足に行きました”
201	意味明確化	言い換え	今天去遠足，花很漂亮，心情很好。
202	読み	—	“という先に<先の>文章の場合だ，場合だ”
203	意味明確化	言い換え	是先前文章的那種情況，要是先前的那種情況。
204	読み	—	“今日と，なに”
205	意味明確化	言い換え	何年何月何日，是何年何月何日，今天是何年何月何日呢。
206	読み	—	“遠足はどこにいったのか”
207	意味明確化	言い換え	像遠足去了哪裡？
208	読み	—	“だれと，どのような<どのように>して行ったのか”
209	意味明確化	言い換え	像和誰去的，怎麼樣去的呢？
210	読み	—	“お花は，どんな花なのか”
211	意味明確化	言い換え	這個花是什麼樣的花呢？
212	読み	—	“おおきい<大きき>は”
213	意味明確化	言い換え	大的，顏色，還是香味。
214	読み	—	“どうだったのか”
215	意味明確化	言い換え	是，大的，顏色和香味怎麼樣呢？

216	読み	—	“そして、そしてなには、そしてなには、そしてなにが、そしてなにが”
217			{「なにが」に丸をつける}
218	言語知識の活用	語彙知識の利用	這個地方是“そして、そして”，並且。
219	言語知識の活用	語彙知識の利用	“なにが”，這個“なに”應該是一個詞。
220	読み	—	“なにが気持ちよかったのか”
221	意味明確化	言い換え	是什麼心情好呢？
222	読み	—	“のか。といったかんじ<肝心>，なにが”
223	評価	意見・感想	“なにが”，什麼心情好呢？什麼心情好呢？這裡是，“なにが”，什麼心情好呢？這個地方不是很清楚。
224	読み	—	“といった，かんじ<肝心>な部分が，抜けて落ちていきます”
225	意味明確化	言い換え	“かんじん”重要的部分。
226	言語知識の活用	語彙知識の利用	“抜けて”這是一個合成詞，
227	意味明確化	言い換え	應該是省略掉，應該是去掉的意思。
228	評価	意見・感想	“といった，といった” 意味が分かりません。
229	評価	意見・感想	“といった”，前面看到過的。
230	評価	意見・感想	啊，這裡有，
231	意味明確化	言い換え	像這樣的，像這樣的東西重要的部分。
232	調整	進み方の選択	單字表看看正不正確，
233	点検	訂正	欠缺的意思，
234	意味明確化	言い換え	像這樣重要的部分欠缺了。
235			{「といった肝心な部分が抜けて落ちていきます」に下線}
236	要点把握	要約	這一段的意思大概就是□，他把自己心情，情緒化的東西寫得太多，正確性沒有寫，所以□，□，這樣的文章不是“た

			だしさ” 那樣的文章。
237	読み	—	“だから”
238	意味明確化	言い換え	所以口。
239			{「だから」に下線}
240	背景知識や 経験の利用	文章構造の 知識の利用	這個是承接上面的。
241	読み	—	“コミュニケーション, コミュニケーション”
242	意味明確化	言い換え	是沟通能力, 沟通能力。
243	読み	—	“ではない”
244	意味明確化	言い換え	不是溝通能力的問題。
245	読み	—	“もう, すこし, ピアなくピュア>ピアなテキスト, 能力 を, 磨くための, ピアな, ピアな”
246	評価	意見・感想	不清楚這個意思是什麼。
247	意味明確化	言い換え	“ピアな”, 純粹的。
248	意味明確化	言い換え	已經。
249	読み	—	“すこし”
250	意味明確化	言い換え	少了一些純粹的, 語言能力的琢磨。
251	読み	—	“ための, ための”
252	言語知識の 活用	文法知識の 利用	是為了的意思。
253	調整	進み方の選 択	接下來是,
254	読み	—	“トレーニング, トレーニング, トレーニング<トレー ニング>”
255	言語知識の 活用	語彙知識の 利用	是練習的意思吧,
256	調整	進み方の選 択	單字表看一下,

257	意味明確化	言い換え	啊，對，練習的意思。
258	読み	—	“トレーニングというものを，もっとやって，いいんだと思いますね”
259	読み	—	“もっとやって，もっと”
260	点検	問いかけ	這裡的“もっと”是什麼意思呢？
261			{「もっと」に下線}
262	評価	意見・感想	單字表沒有。
263	意味明確化	言い換え	“やって”是做了事情。
264	評価	意見・感想	這句話不是很清楚。
265	調整	進み方の選択	看上一句。
266	読み	—	“ための”
267	意味明確化	言い換え	是為了琢磨語言，
268	意味明確化	言い換え	□，已經，“もう”，已經。少一些的純粹的。為了。
269	評価	意見・感想	翻譯不通。
270	意味明確化	言い換え	琢磨語言的能力。純粹的語言能力。少一些的意思。為了去琢磨。
271	読み	—	“すこし”
272	意味明確化	言い換え	少一些。
273	意味明確化	言い換え	交流。
274	読み	—	“のトレーニング”
275	意味明確化	言い換え	的練習。
276	読み	—	“というものを”
277	意味明確化	言い換え	這樣的事情。
278	読み	—	“もっと”
279	意味明確化	言い換え	去做一些。
280	言語知識の活用	文・節構造の分析	這個“を”它的動詞應該是“やる”。
281			{「を」に下線}

282	読み	—	“やっぺいんだろう”
283	点検	訂正	這個意思是口，“だから”不是溝通的能力的問題，而是，而是為了去琢磨純粹語言能力而作的練習，練習吧。是這麼想的。
284	調整	進み方の選択	先不去管這一段文章。
285	読み	—	“とにかく，とにかく”
286	意味明確化	言い換え	無論如何，總之的意思。
287	読み	—	“情緒をやりすてること<切り捨てる>”
288	言語知識の 利用	語彙知識の 利用	“切捨てる”應該是省略的意思，
289	言語知識の 活用	語彙知識の 利用	這個複合詞，
290	調整	進み方の選択	看一看對不對，
291	点検	訂正	丟掉，
292	意味明確化	言い換え	就是丟掉一些情感的事情。
293	読み	—	“事実と論理だけで，文章を，くみたてていくこと”
294	意味明確化	言い換え	事實跟，跟理論，只有事實跟理論的文章，
295	読み	—	“くちたて<組み立て>”
296			{単語表を見る}
297	意味明確化	言い換え	只是建立一些只有事實跟理論的文章。
298	読み	—	“これ，それこそ”
299	意味明確化	言い換え	就是這樣。
300	読み	—	“ほんとうの，本当の”
301	意味明確化	言い換え	國語能力，真正的國語能力提高，
302	読み	—	“ていくポイントなの”
303	言語知識の 活用	語彙知識の 利用	“ポイント”應該是想法的意思。

304	点検	訂正	要點，是要點的意思。要點。
305	読み	—	“なのかもしれない，かもしれない”
306	意味明確化	言い換え	可能，□，就是這樣。
307	読み	—	“ほんとうの”
308	意味明確化	言い換え	才能真正提高，提高國語能力的要點。就是這個，才是，也許才是，真正的提高國語能力的要點吧。
309	調整	進み方の選択	回頭來看一看這個。
310	意味明確化	言い換え	“だから”琢磨語言能力是很重要的，
311	意味明確化	言い換え	不是溝通的問題，
312	読み	—	“もうすこし”
313	意味明確化	言い換え	它就是□，缺少“ただしさ”的文章，不是溝通問題，而是應該，□，
314	読み	—	“もっと，もっと”
315	言語知識の活用	語彙知識の利用	是原本的意思，更加。
316	評価	意見・感想	這個“もっと” ちょっとわからない 。
317	意味明確化	言い換え	“やって”是做了事情，
318	点検	訂正	做一些練習。想應該做一些練習。為了單純的磨練語言能力，應該做一些練習。
319	要点把握	要約	這一段的意思大概就是□，他把自己心情，情緒化的東西寫得太多，正確性沒有寫，所以□，□，這樣的文章不是“ただしさ”那樣的文章。
320	読み	—	“日本作文課大家要討論什麼是好的文章，老師要大家去找一篇有關什麼是好的作文的文章，並且將□容在同學進行一分鐘的匯報，你找到，「だいせつ<大切>なのは，びつしさ<美しさ>よりも正しさ」這個文章，如果要在大家面前進行發表，要注意文章的哪些□容，並且要怎麼樣表達呢？請完成發表的原稿。”

321	評価	意見・感想	□，一分鐘的作文，不長。
322			{原文を読み返す}
323	評価	意見・感想	第一段是舉個例子，並不重要。
324	評価	意見・感想	第二段是寫應該琢磨它的語言能力，這個是很重要的。
325	読み	—	“たとえば”
326	要点把握	要約	這是寫中學生和寫學生他都是怎麼樣。
327	背景知識・ 経験の活用	文章構造の 知識の利用	“つまり”對上面進行總結。
328	意味明確化	言い換え	能寫這樣的文章是國語能力的證明。
329	評価	意見・感想	寫這樣的美文，在語言能力的口容上這個不是重點。美麗跟情緒化，美麗跟情緒化像佐料，正確無比的文章才是最重要的。所以□這些都不重要。
330	意味明確化	言い換え	“という肝心な部分が抜け落ちていきます”所以□這些都把它的重要性都給去掉了。
331			{「という肝心な部分が抜け落ちていきます」に下線}
332	意味明確化	言い換え	“だから”琢磨語言能力是很重要的。
333	読み	—	“とにかく，とにかく”
334	点検	問いかけ	什麼意思來著？
335	背景知識・ 経験の活用	文章構造の 知識の利用	反正總之，是對前面的陳述。
336			{行 29-31 を括弧をつける}
337	評価	意見・感想	總結性，這兩句是總結性的句子。
338	評価	意見・感想	□棄情感，以事實和理論為基礎，建立文章，這樣才能真的提高國語能力。
339			{指示に戻る}
340	評価	意見・感想	要求是進行一分鐘的匯報。
341	読み	—	“應注意哪些口容並進行表達呢？”
342			{原文に戻る}
343	点検	問いかけ	要不要舉個例子來表達呢？

344	読み	—	“こうした甘ったるい文章”
345	点検	問いかけ	要概括性的句子來寫一分鐘的解□呢？還是舉一個例子再□明自己的觀點比較好呢？
346	計画	目標設定	如果要舉例子的話，不要寫太長。不能超過一分鐘。
347			{原文に戻る}
348	点検	問いかけ	不寫例子只寫自己的觀點，怎樣表達？
349	計画	目標設定	想舉小學生的例子。
350			{原文の「今日は遠足に行きました…といった感じですね」に括弧をつける}
351	計画	計画立案	今天去遠足，這樣的話，
352	読み	—	“これは中高生になっても同じ”
353	点検	問いかけ	自己的話應該怎麼構成？怎麼發表成原稿？
354	読み	—	“今日は遠足に行きました”
355	計画	計画立案	把這一段寫進去，做為一個話題。
356	計画	計画立案	然後他□的這些□容都沒有實質性的意思。
357	計画	計画立案	□，先寫這一段□它都沒有實質性的意思。
358	計画	計画立案	然後，再寫如何建立那些“正しさ”那樣的文章。

MHのプロトコル

1			{テキストをすばやくめくってざっと見る}
2			{単語表を手にする}
3	調整	進み方の選択	看單字表，以前都是從單字表開始的。
4	意味明確化	言い換え	“ビーカー”，燒杯。
5	意味明確化	言い換え	藥，“やく，藥劑”，藥劑。
6	意味明確化	言い換え	“かーえる”，加上。
7	意味明確化	言い換え	“アルコール，アルコール，ラ，ランプ”，酒精燈。
8	点検	問いかけ	“あつーする，あつーする”？
9	読み	—	“ろんり”
10	読み	—	“こうせい”
11	読み	—	“とらう”
12	読み	—	“言語能力”
13	評価	意見・感想	這單字不會讀，
14	意味明確化	言い換え	研磨的意思。
15	意味明確化	言い換え	“といった”，像這樣的。
16	意味明確化	言い換え	“こう，中高生”，高中生。
17	意味明確化	言い換え	“いわゆる”，所謂的。
18	意味明確化	言い換え	“あまりにも”，實在太過於。“あまりにも”，實在太過於。“あまりにも”。
19	読み	—	“しょせん”
20	読み	—	“べたべたする，べたべたべたべたする”
21	読み	—	“おまったるい”
22	意味明確化	言い換え	“み，見た目”，外表。
23	意味明確化	言い換え	“なによりも”，比什麼都重要。
24	読み	—	“先に”

25	読み	—	“なんて”
26	評価	意見・感想	“しょせん，しょせん”， 沒有漢字。
27	読み	—	“ふりかけ”
28	読み	—	“みたい”
29	読み	—	“ベース”
30	意味明確化	言い換え	“ただしむく正しさ”， 非常正確。
31	読み	—	“先の”
32	読み	—	“なにになにと”
33	読み	—	“香り”
34	評価	意見・感想	“かんしんくかんじんな”， 奇怪的詞。
35	意味明確化	言い換え	“抜け落ちる，抜け落ちる”， 欠缺。
36	意味明確化	言い換え	“ための”， 為了。
37	言語知識の活用	語彙知識の利用	“コミュニケーション”， 英文。
38	言語知識の活用	語彙知識の利用	“ピュア”， 英文。
39	言語知識の活用	語彙知識の利用	“トレリング”， 英文。
40	意味明確化	言い換え	“とにかく，とにかく”， 反正總之。
41	意味明確化	言い換え	“切り捨てる”， 丟掉。
42	意味明確化	言い換え	“組み立てる”， 組合。
43	意味明確化	言い換え	“そ，それこそ”， 這樣才是。
44	意味明確化	言い換え	“高める”， 提高。
45	言語知識の活用	語彙知識の利用	“ポイント”， 英文。
46	調整	進み方の選択	看看指示。
47	読み	—	“日本語の会話のじゅじょう<授業>で，デイ，ディベートを練習する。皆はだいせつ<大切>なのは，美しさよりも，

			正しさ，という文章について，みな，ちゅう，ちゅう，ちゅうけい<中級>レベルの留学生，の前で，”
48	点検	問いかけ	這個是實驗的指示嗎？
49	点検	問いかけ	“ディ，ディベート”，這個，為了為了練習辯論？
50	意味明確化	言い換え	指為了教日語課的一部分。
51	点検	問いかけ	然後，“みな，みな，みな”，什麼意思啊？
52	点検	問いかけ	“みな，みな”，所有的嗎？
53	言語知識の活用	文・節構造の分析	“だいせつ<大切>なのは”，主語說重要的，最重要的是什麼，最重要的是什麼。
54	読み	—	“うしくつさよりもただ，しさ”
55	意味明確化	言い換え	美和正確。
56	読み	—	“という文章について”
57	読み	—	“だいせつ<大切>なのはうしくつさよりもただしさ”
58	意味明確化	言い換え	重要的是，正確比美重要。
59	点検	問いかけ	這個文章嗎？
60	読み	—	“みな，の前で”
61	点検	問いかけ	“みな”是指人嗎？
62	読み	—	“に対して”
63	意味明確化	言い換え	作者的意見，作者的意見。
64	読み	—	“一分間の反論を，しなければ，ならない”
65	点検	問いかけ	“一分間の反論”，怎樣相反的論點呢？
66	読み	—	“の前”
67	点検	検証	作者，“みんな”，這個作者應該指的是這個書作者，這篇文章的作者，而不是寫這個話的作者。
68	点検	問いかけ	還是指的是寫這個話的作者？
69	点検	検証	可能有兩種可能。如果是寫這個話的作者的話，寫這個話的作者要做一個相反的論點。
70	点検	問いかけ	這個相反的論點是個什麼樣的呢？

71	読み	—	“反論するとしたら”
72	点検	問いかけ	什麼樣的呢？
73	読み	—	“どの情報を、どのように、自分の反対のりゆ<理由>，と”
74	点検	問いかけ	單字表有沒有這個詞啊？
75	言語知識の活用	中国語の漢字知識の活用	這個詞，根 chu3(處)，漢字是。反正有漢字。
76	読み	—	“を，しめす，か，を考え，ながら読んでみて，は，発表げんこ<原稿>を完成しない”
77	点検	問いかけ	如果不做反對的論點就不能有發表的原稿嗎？
78	読み	—	“どの情報を、どのように、自分の反対のりゆ<理由>，と”
79	言語知識の活用	中国語の漢字知識の活用	根 chu3(處)。
80	意味明確化	言い換え	“どのように”，怎麼樣，我所反對的理由和論點。“を，しめす”，表示出來。
81	評価	意見・感想	這個主語要怎麼決定？挺長的。
82	点検	問いかけ	“考えながら読んでみて”，這是主語嗎？
83	点検	問いかけ	“考えながら，考えながら”，這什麼意思啊？
84	読み	—	“読んでみて，発表”
85	言語知識の活用	中国語の漢字知識の活用	原稿，漢字倒是明白的。
86	点検	問いかけ	這個筆者的意思是為了寫一個反對的原稿嗎？
87	読み	—	“日語會話課，要練習辯論技巧，大家要根據這篇文章，”
88	読み	—	喔…。 “在同學面前。提出一分鐘左右的反對意見。”， “在同學面前”， “みんなのまえで”。
89	意味明確化	言い換え	“如果要進行反駁”，反駁的人指的是這篇文章的作者。
90	読み	—	“那麼閱讀時，為提出自己的反對意見，請根據，”

91	評価	意見・感想	喔…。
92	点検	問いかけ	那麼這個句子的謂語，是指哪個呢？
93	読み	—	“閱讀的時候”，“読んでみて”。“為提出自己的反對意見和根據”，“どのように，自分の反対のりゆ<理由>，と，根據を，しめすか”。“提出”。“應注意文章的哪些內容？”
94	言語知識の活用	文・節構造の分析	“どの情報を”，這應該是賓語啊。謂語呢是注意。“考えながら”。
95	読み	—	“請閱讀文章，並完成發表的原稿。”
96	調整	進み方の選択	我應該不用寫了，讀就好了。好。
97	評価	意見・感想	這個文章的題目是，“だいさつのは<大切なのは>美しさよりも，正しさ”，強調的是正確。
98	計画	目標設定	找這個，找這個自己反對的理由和根據，而且是反論。
99	点検	問いかけ	那如果我要同意這個文章的意見呢？該怎麼反論呢？
100	読み	—	“ビカに，しょうるいすいを<ビーカーに蒸留水>なん CC いました。そーこに<そこに>，ふんまつじょうの<粉末状の>薬剤を，くわました<加えました>加える，加えました”
101	調整	進み方の選択	這個單詞查了一下。這兩個單詞查了一下。
102	点検	問いかけ	“なに，なに，という”，是什麼意思呢？
103	点検	問いかけ	“そこに，そこに”，指的是哪裡？
104	点検	問いかけ	燒杯裡？
105	点検	問いかけ	燒杯裡有水然後加上粉末，這個意思啊？
106	読み	—	“アルコールラップ<アルコールランプ>で熱して”
107	点検	訂正	這個讀“ねつして”。
108	意味明確化	言い換え	用酒精燈加熱。
109	読み	—	“何度になるまで，攪拌，し，つづけました”
110	言語知識の活用	文法知識の利用	“つづけました”的意思應該是繼續。

111	意味明確化	言い換え	加熱了話之後呢，
112	読み	—	“何度になるまで”
113	点検	問いかけ	攪拌幾次，到底攪拌幾次呢？是到底攪拌幾次的意思嗎？
114	点検	問いかけ	這段話是什麼意思呢？
115	背景知識・ 経験の活用	内容の知識 の利用	化學，講讀文章或是講化學。可能是一個例子。
116	読み	—	“こうした，事実と，論理”
117	意味明確化	言い換え	論理事實。
118	意味明確化	言い換え	事實和“ろんり”，論點。
119	読み	—	“論理で構成された文章は，構成された文章は”
120	点検	問いかけ	□，事實和論點，哪裡是事實，哪裡是論點呢？
121	点検	検証	事實。應該不是論點的意思，因為上面沒有論點。
122	点検	訂正	邏輯吧。到底是不是邏輯，查一下單詞，“ろんり”，邏輯， 啊，果然是邏輯的意思。
123	読み	—	“あまり”
124	背景知識・ 経験の活用	文法知識の 利用	啊，表示，表示否定，
125	読み	—	“国語の授業ではあつか，あつか”
126	点検	訂正	這個讀“あつか”
127	意味明確化	言い換え	“あつか，あつか”，處理。
128	読み	—	“あまり”
129	意味明確化	言い換え	也就是這一類文章，基本上不太，教科書不太處理。
130	点検	問いかけ	那處理的是哪一類的文章？那處理的是什麼樣的文章？
131	点検	問いかけ	要做反對，反對作者的什麼意見？
132	点検	検証	教課的時候，不教這些東西嗎？有時候也教。
133	計画	計画立案	可以做為一個反對的論點。
134	調整	進み方の選 択	寫下一個標記吧。
135			{余白に「①内容」と書く}

136	読み	—	“でも、でも、言語能力、言語能力をみつ、みか、みかい て<磨いて>いく、みていく<磨いていく>”
137	意味明確化	言い換え	“磨いて”是研磨的意思。
138	背景知識・ 経験の活用	文法知識の 利用	“いくには”，“いく”是一個動詞，表示進行的意思。
139	読み	—	“これが重要なんです”
140	評価	意見・感想	然後，這也是作者的一個論點。
141	評価	意見・感想	論據是說這個教課的內容，不涉及上面的方面。
142	評価	意見・感想	論點呢是說，這個“言語能力をみがいていく重要です”， 言語能力，這個是作者的論點。
143	調整	進み方の選 択	論據一，論點一。可以記下來。
144			{「①内容」の下に「①論拠」と書く} {余白に「②論点」 と書く}
145	評価	意見・感想	論據沒有什麼好反駁的，論點是可以反駁的。
146	言語知識の 活用	文章構造知 識の利用	然後作者支撐這個論點舉了例子。“たとえば”是一個提示， 論據的一個提示。
147			{余白に「②論拠」と書く}
148	言語知識の 活用	文章構造知 識の利用	那麼下面是論據二囉。
149	意味明確化	言い換え	小學生，“さくぶん<作文>を，書かせて，みると”，寫， 寫作文的時候，
150	読み	—	“いんしょ<印象>ばかりを書いて，しまう，ですよ”
151	意味明確化	言い換え	作文的時候只寫這些東西。
152	点検	検証	這個論據也站不住口，小學生也有寫作的天才。
153	読み	—	“今日は，遠足に，行きました”
154	点検	問いかけ	怎麼老是插入這些相反的例子？
155	評価	意見・感想	如果先讀這個文章的論點的話，可能這個文章寫的也是不錯 的。但是老師指是要找這個文章的反對論點，所以讀的時候

			就往相反的方向去讀了。其實未必。
156	読み	—	“今日は、遠足に、行きました。お花が、きれいでした。とても気持、よかった、です。といったけんじ<感じ>ですね”
157	要点把握	要約	這是一個小，小學生寫的作文。
158	点検	検証	但是確實有些小學生寫的作文寫得很好的。
159	点検	検証	我小時候就不喜歡這麼寫作文。只喜歡擺論點。而不喜歡寫感覺。 いんしょ、いんしょ、いんしょをよくかか、ない、と思います。
160	読み	—	“これは、ちゅうこせい<中高生>”
161	評価	意見・感想	啊，這個論據又變了。這個論據挺長的，不只寫了小學生還寫了中學生。
162	読み	—	“中學生になっても、同じです。”
163	点検	検証	然後這個論據的第二部分，二的後半更站不住腳。中學生寫的作文的範圍更廣闊了。
164	意味明確化	言い換え	“いわゆる”，所謂的。
165	読み	—	“いわゆる，国語というものが、あまりにも，情緒的に，なり，すぎている。ところがあります”
166	読み	—	“すぎて，なり，なりすぎ”
167	言語知識の活用	文法知識の利用	變得太過了，
168	意味明確化	言い換え	太過情緒化。
169	言語知識の活用	文法知識の利用	“ている”，表示一種狀態。
170	読み	—	“ところがあります”
171	意味明確化	言い換え	這種狀態是有的。
172	読み	—	“いわゆる，国語というものが、あまりにも”
173	点検	問いかけ	“あまりにも”是什麼意思呢？

174	読み	—	“いわゆる”
175	意味明確化	言い換え	所謂。
176	読み	—	“いわゆる国語というものがあまりにも”
177	点検	問いかけ	國語指的是一個課嗎？
178	読み	—	“というものが，あまりにも，あまりにも”
179	点検	問いかけ	是什麼意思呢？
180	意味明確化	言い換え	實在太過於，單詞表上也有。
181	意味明確化	言い換え	國語課，所謂国語，
182	点検	問いかけ	“いわゆる國語”指的是國語課？
183	読み	—	“というもの”
184	意味明確化	言い換え	實在太過於，
185	読み	—	“情緒的に，なりすぎているところがあります”
186	点検	検証	如果是說有這種情況的話，還是可以理解的。但是做為一個論點的話，好像不太可以站得住腳。
187	点検	検証	言語能力的研磨，言語能力的研磨。
188	点検	検証	但是，但是畢竟，就這個教課的目的來說，很多學生的言語能力，確實不太好。如果重點是放在提高言語能力，這個論點也是可以接受的。
189	読み	—	“つまり”
190	言語知識の活用	文章構造の知識の利用	總結。
191	読み	—	“美しい，文章や，けん，じゅ，せい，ゆたかな<感情性豊かな>ぶんしょ<文章>を，書けることが，国語力の，証のように，なっている<なっている>”
192	評価	意見・感想	這應該是一個論點。上面這個部分是論據，提出論點，這一段才提出論點，承接上面的論據。
193			{余白に「②論点」と書く}
194	点検	問いかけ	這個論點是什麼意思呢？
195	意味明確化	言い換え	美文，和感受性豐富的文章。

196	背景知識・ 経験の活用	文法知識の 利用	喔，“書ける”，表示一種能力。寫作的能力，
197	意味明確化	言い換え	是一個證明，“あかし”。
198	評価	意見・感想	這是論點，寫作能力是一個證明，好像。
199	点検	問いかけ	講的是寫文章還是讀文章啊？
200	点検	検証	言語能力，不光只是寫作啊，言語能力，還有聽、說、讀。
201	点検	問いかけ	這個論點，是不是比較片面？
202	意味明確化	言い換え	“べたべたした，べたべた”，黏乎乎的，
203	点検	問いかけ	“べたべた”，黏乎乎？不是一個形容詞嗎？怎麼變成動詞了？表示寫作的動詞？
204	読み	—	”あ，ま，たる，い，あまたるいぶんしょ<文章>が”
205	意味明確化	言い換え	“あまたるい”是形容詞，甜蜜的文章。
206	点検	問いかけ	黏乎乎和甜蜜，不是正好相反嗎？不是正好不同嗎？
207	読み	—	“が，びぶん<美文>と，おもわ，れるように，なれる”
208	点検	問いかけ	黏乎乎還能叫美文嗎？
209	評価	意見・感想	奇怪的詞彙。
210	言語知識の 活用	文章構造の 利用	“でも”，表示轉折。
211	読み	—	“ことばにとって，だいさつ<大切>のは，見た目”
212	意味明確化	言い換え	“見た目”，生詞表，外表。
213	読み	—	“見た目の，美しさ，では，ありません。言葉にとって， にとって，といった”
214	意味明確化	言い換え	“といった”，像這樣的。
215	評価	意見・感想	“にとって”，這個單字表上沒有。
216	読み	—	“言葉にとってだいせつ<大切>なのは”
217	意味明確化	言い換え	重要的是，不是外表，還是實質。
218	点検	問いかけ	但，實質是什麼呢？是指寫作嗎？“言葉に”，還是這言語 指的是寫作？
219			{「言葉」と行5の「言語能力」を線で結ぶ}

220	意味明確化	言い換え	“なによりも”，比什麼都重要，
221	意味明確化	言い換え	“なによりも” 生字表上有，比什麼都重要。
222	読み	—	“ただしさなのです”
223	意味明確化	言い換え	首先是正確。
224	評価	意見・感想	這個轉折比較大啊！
225	読み	—	“言葉にとってだいさつのは<大切なのは>”
226	点検	検証	如果言語能力首先講的是正確的話，這個跟小學生中學生的寫作能力沒什麼關係。小學生寫作也挺正確的嘛。
227	読み	—	“先に正しさなのです”
228	点検	検証	那要怎麼證明呢？這個論點，這個轉折，實在是站不住腳的。
229	調整	進み方の選択	這就轉到證據上去了。
230	点検	検証	寫作，一般表示要寫好文章啊，情緒性也是好的。這個例子舉得不好。
231	調整	進み方の選択	看看後面是怎麼樣論斷的。
232	読み	—	“美しさ，情緒なんて”
233	意味明確化	言い換え	“なんて”，之類的。
234	読み	—	“しょうせんくしょせん”
235	意味明確化	言い換え	“しょうせんくしょせん” 單字表上有，歸根到底來說啊。
236	読み	—	” ご飯の，ふりかけ，みたい”
237	意味明確化	言い換え	是飯的，是飯的，佐料。
238	読み	—	“なもので，みたいなもので，ふりかけみたいなもので，ベース，ベースとなるのは，正確，正確，正確無比なぶんしょ<文章>なんです”
239	意味明確化	言い換え	無比正確的，非常正確的，基礎是非常正確的文章。
240	評価	意見・感想	喔，這個論點有更進一步了，論點又更進一步了。
241	評価	意見・感想	這個是，第二個論點還是第三個論點呢？第三個論點吧。
242	点検	検証	但這個論點沒有論據。

243			{余白に「③論点」と書く}
244	評価	意見・感想	事實上這個論點，我也不太，不太有感覺。
245	読み	—	“今日は，遠足へ，行きました”
246	評価	意見・感想	啊，終於有論據了。
247	評価	意見・感想	三，論據。
248			{余白に「③論拠」と書く}
249	評価	意見・感想	這樣比較符合寫作的習慣，先提論點再提論據。先提論據再提論點，是一個不太好的寫作習慣，覺得比較模糊。
250	読み	—	“今日は，遠足へ，行きました。お花が，きれいでした。とても，きもち，よかったです。という先の，ふんしょく文章>の，場合など”
251	要点把握	照応関係の指摘	啊，跟前面的一樣。
252	読み	—	“今日は，何月何日なのか”
253	点検	問いかけ	這不是吹毛吹毛求疵嗎？
254	読み	—	“遠足は，どこに，いた<行った>か”
255	点検	検証	如果這麼寫確實可以豐富文章的內容，是一個寫作的比較好的途徑。
256	読み	—	“誰と，どのように，して，いったの，して行った，して，どのようにして行った，の”
257	背景知識・ 経験の活用	文法知識の 利用	名詞化。
258	意味明確化	言い換え	和誰做了什麼。
259	点検	検証	這按照記敘文的構架寫的。這樣的話確實能把文章寫得很長。但是未必能寫得很好。
260	読み	—	“どのような花なのか，おきさ<大きさ>はどうか，香りは”
261	評価	意見・感想	“どう，どうだった，どうだった”，生字表有沒有？沒有。
262	点検	検証	這樣寫文章確實是不錯的，對於教育者來說，這個思路是可以理解的。

263	意味明確化	言い換え	提高這個寫作能力上來說，這個筆者的言語能力和“ことばにとって，たいせつなのは，たいせつなものは”，主要是從寫作上來講的。
264	読み	—	“論理”
265	点検	検証	他的第一個論點是事實和邏輯。這種寫作方法講的就是事實和邏輯。
266	点検	検証	有“でも”就是一個轉折。也就是說，如果按照第三個論點來講的話，這個事實和邏輯應該要強調吧。
267	読み	—	“これは，重要なんです”
268	点検	検証	喔，原來第一個論點是這個意思，需要強調的是“事実と論理”。
269	読み	—	“あまり，国語の授業では，あかわれませんか扱われませんか”
270	点検	訂正	這不是一個論點。這是一個，是一個，
271	読み	—	“国語の授業では，あかわれませんか扱われませんか。”
272	点検	検証	喔，是一個陳述。是論點的一部分，不是論據。總體可以看出論據一，論據一，論據二，然後這裡開始第一個論點。
273			{行1から5までを括弧つける}
274	点検	検証	然後到了第二個論點，然後論據三，這樣的話就可以理解了。
275			{行7から12までを括弧つける}
276	調整	進み方の選択	這樣的話，看看他的論據對不對。
277	点検	検証	論據還是寫作的論據。論據一，論據一，是小學生作文。論據二是，論據一該怎麼劃分啊？“これは，重要なんです”。論據一指的是二。論據二指的是，言語的研磨，這是比較重要的，這應該可以算為一個論點。這樣的話恢復。結果還是三個論點。一個論據接一個論點。論據三，論據三是，怎麼劃分啊？論據三其實是一種分析，分析前面的作文。
278	読み	—	“そして，なにか，気持ち，よかったのか，といったかん

			じく肝心>な部分が，ぬけて，おちる。ます”
279	点検	問いかけ	“とあった，と，と，とあった，とあった” 什麼意思？
280	読み	—	“だから，コミュニケーション<コミュニケーション>能力ではなく”
281	点検	問いかけ	“だから，だから”， 什麼意思？
282	言語知識の活用	文法知識の利用	“だから”， 是連詞。
283	評価	意見・感想	那比較是，總體的論點了。
284	読み	—	“だから，コミュニケーション<コミュニケーション>能力ではない”
285	評価	意見・感想	現在講到不光是寫作，還有交流的能力。
286	読み	—	“コミュニケーション<コミュニケーション>能力，もし，もすこしくもう少し>，ピュアな，言語，能力を，磨くための，トレーニング<トレーニング>というものを，すこし”
287	意味明確化	言い換え	純粹的，言語能力的研磨，“いくための”，純粹的言語能力的訓練。“というものを”，這樣的東西。
288	読み	—	“もっと，やって，いいんだとう，といえます。<思います>”
289	意味明確化	言い換え	因此沒有交流的能力。
290	評価	意見・感想	寫作和交流還真的不是一回事。
291	評価	意見・感想	這個真的是可以反論的地方。
292	評価	意見・感想	剛才讀的這個反論不太成立。真的反論是在這個，“コミュニケーション<コミュニケーション>能力”和“言語能力”“書けること”。
293	意味明確化	言い換え	“もっともっと”，更加。“やっていいだろうといえます”，更做這個。
294	読み	—	“とにかく”
295	点検	問いかけ	什麼意思啊？

296	意味明確化	言い換え	“とにかく”，反正、總之。
297	評価	意見・感想	那更是論點了。
298	読み	—	“情緒を切り捨てること，事実と，論理だけで，文章を，組み立てていくこと，それこそ”
299	意味明確化	言い換え	“それこそ”，這樣才是。
300	読み	—	“ほん，とうの，本当こくごく<国語>力を高めていく，ポイント，かもしれ，ません”
301	評価	意見・感想	這個是最終的論點，這個是最終的論點。
302	評価	意見・感想	就是拋棄情緒，只寫事實和論理。
303			{行 29-32 に括弧をつける}
304	計画	目標設定	就按照這篇的指示寫吧。反論，那擺出論點再找論據。
305	計画	計画立案	“コミュニケーション<コミュニケーション>能力，言葉にとって”，第一點，第二點。“言葉，言葉にとって”。第三點是言語能力，“言語”。理由和根據。“言語，言語能力，言語，能力”。這三者是不同的。那就有兩點不同就可以了。這是論點。
306	計画	目標設定	論據呢？那就比照作者的意思來寫論據。
307	計画	計画立案	作者講這篇文章是化學的文章，確實，化學的文章是很少讀，在國語的授業當中。但是這只是一部分，這個論據是可以反駁的。論據一，insect，比方說會讀到昆蟲和動物的文章， どうぶ，セクト，セクト，どうぶつ。
308	計画	計画立案	第二個論據，中學生作文的時候，只有情緒而沒有論點，這因人而異， ひとびとにより違います。
309	計画	計画立案	第三個論據，說的是文章的分析，現在手頭上沒有文章可以分析啊。那再想一個別的論據。想一個什麼論據呢？選一個小時候寫作比較厲害的。中國古代，小時候寫作厲害的。寫得比較長的。
310	計画	計画立案	王勃，滕王閣序，但是日本人不懂的。總之，是有的。

311	調整	進み方の選 択	找別例子。
312	点検	検証	另外一個論據，一休，日本人是不知道的。不太大眾化。 大衆的ではない。
313	評価	意見・感想	但是這個言語能力的研磨，倒是可以證明言語能力和天賦有關。
314	評価	意見・感想	タレント，タレント 怎麼寫？ テ，テレント，テレント，テレント 不會寫。
315	点検	検証	然後，論據論點都有了。
316	点検	検証	ディベート ，這個是 ディベート 。

HDのプロトコル

1			{単語表を文章の横に置く}
2	読み	—	“大切なのは、美しさよりも、正しさ”
3	意味明確化	言い換え	文章重要的是正確。
4	読み	—	“ビーカーに蒸留水を、何CCいれました。そこに、粉末状の何々という薬剤を、加えました。アルコールランプで、熱して、何度になるまで、攪拌し続けました”
5	点検	問いかけ	這是一個實驗的□明嗎？
6	読み	—	“こうした事実と論理のみで構成されたような文章は、あまり国文の授業ではあつかわれません。でも、言語能力を磨いていくには、これは重要なんです”
7	意味明確化	言い換え	意思就是□，像上面這種僅僅是□明的文章的話，在國語的課程上基本上是不會，不會拿來用的。但是這種文章對磨練自己的語言能力很重要。
8	読み	—	“たとえば、小学に作文を書かせてみると、みんな印象ばっかりを書いてしまうんですよ。今日は遠足に行きました。お花がきれいでした。とっても気持ちよかったといった感じですね”
9	意味明確化	言い換え	意思是□，如果讓小學生寫作文的話。那他們只會寫自己一些，一些記憶中印象。
10	評価	意見・感想	□，例子。
11	読み	—	“これは中高生になっても同じですね。いわゆる。国語と言うものがあまりにもじょーちょうー<情緒>的になりすぎているところがあります”
12	意味明確化	言い換え	意思就是□，□…國語這種東西跟自己的情緒，□…跟自己情緒很有關係。
13	意味明確化	言い換え	對，反映自己的情緒。
14			□… {概要を言い終わった後、しばらく「なりすぎている」

			のところに留まっていた}
15	読み	—	“つまり、美しい文章や、感受性豊かな文章を書けることが、国語力の証のようになっている”
16	意味明確化	言い換え	就是□自己的國語能力跟自己能否寫出一種優美的文章，或者是那種非常感性的文章有關。
17	読み	—	“べたべたした，甘ったるい，甘ったるい”
18	評価	意見・感想	這個意思不太清楚。
19	調整	進み方の選択	看看這個生字表有沒有。
20	意味明確化	言い換え	“甘ったるい” 甜蜜的。甜蜜的。
21	読み	—	“文章が，美文と思われるようになっている”
22	意味明確化	言い換え	那種黏乎乎的，那種非常甜蜜蜜的文章，通常被認為是美文。
23	読み	—	“でも，言葉にとって大切なのは，見た目の美しさではありません”
24			{「でも」に印をつける}
25	意味明確化	言い換え	但是作者認為，那對於語言來□最重要的，不是這種，這種甜美的這種，這種語言，這種文章。
26	点検	訂正	詞句，應該□。
27	読み	—	“なに，なによりも，先に正しさなのです”
28			{「見た目の美しさではありません。何よりも先に「正しさ」なのです」に下線}
29	意味明確化	言い換え	意思就是□，要把這個正確性放在第一位。
30	読み	—	“美しさ，やじょう一ちょく情緒＞なんてしょうせんくしょせん＞は，ご飯のふりかけみたいのもので，ベースとなるのは，正確無比な文章なんです”
31			{「しょせんはご飯のふりかけみたいのもので，ベースとなるのは正確無比な文章なんです」に下線}
32	点検	検証	我現在在想這個情緒和中文的情緒是否一樣的。

33			{単語表参照}
34	評価	意見・感想	啊，單字表裡面沒有，估計是一樣的。
35	点検	問いかけ	“しょうせん<しょせん>，しょうせん<しょせん>” 的意思是什麼呢？
36			{単語表参照}
37	意味明確化	言い換え	歸根到底，歸根到底。
38	読み	—	“ふりかけみたい，ふりかけ”
39	点検	問いかけ	是什麼意思？
40			{単語表参照}
41	意味明確化	言い換え	佐餐料。
42	読み	—	“べ，ベース”
43	意味明確化	言い換え	基礎。
44	要点把握	要約	□，這句話的意思就是□，文章就相當於，□…是，文章就相當於兩部分組成。基本的，本體就是正確的文章。然後在此基礎上，再加一些修飾，或是情緒的表達。使文章，□，變得，變得更美。作者拿飯和佐餐料做比□。
45	読み	—	“今日は遠足に行きました。お花がきれいでした。とっても気持ちよかったです。といった先の文章の場合だ，と，今日は何月何日か，遠足はどこに行ったのか。だれと，どのようにしていったのか。お花はどんな花なのか。大きさは，色は，香りは，どうだったか，そして，何か気持ちがよかったのか。といった，かん，かん，肝心な部分が，抜け落ちています”
46	要点把握	照応関係の指摘	□…這句話的意思就是□：這後面這個部分，應該就是上面講到的正確無比的文章。
47			{「ベースとなるのは正確無比な文章なんです」をボールペンで指す}
48	意味明確化	言い換え	然後像這個佐餐料一樣修飾的東西，比如□今日は幾月幾號，到哪去啊，花是怎樣的花之類的，通通的把他排除掉了。

49	読み	—	“コミュニケーション能力ではない，もう少しピュアな言語能力を磨くためのトレーニングをもってやっていいんだろうと思いますね”
50	評価	意見・感想	啊，我剛才的分析有錯。
51	点検	訂正	意思就是□，它的意思不是□下面這些是修飾。像佐餐料一樣的修飾，而是□，這個，這句話，□…□？ □…這句話的意思是□，我的分析是相反的。它是把這個佐餐料的修飾給保留了。這種正確反應信息的話他沒有寫出來。它的意思。
52	読み	—	“とにかく，情緒を切り捨てること”
53	意味明確化	言い換え	“とにかく”，總之，“きりすとること”，總之就是如果要磨練自己的語言能力的話，首先就把情緒上的表現捨棄掉，
54	読み	—	“事実と論理だけで，文章を組み立てていくこと”
55	意味明確化	言い換え	把情緒捨棄掉之後呢，然後，只用事實和這種“ろんり”，這種…邏輯，事實和邏輯來組成文章。
56	読み	—	“これこそが，本当の国語力を高めていくほんとうのポイントかもしれません”
57	評価	意見・感想	從上面這兩句話，是提高自己國語水平的要點，這是作者這麼認為的。
58			{指示に戻る}
59	計画	進み方の選択	回到指示。
60	計画	目標設定	進行一分鐘的匯報。主題是“什麼是好的作文”。
61	調整	進み方の選択	□，那麼再回到文章。
62	評価	意見・感想	作者想要表明的是，最後這兩段。再來是 19 跟 30 這兩行。
63	評価	意見・感想	□，前面這個是例子可以不用看它。前面三行捨棄掉。這個是，簡單□明，不需要。
64	評価	意見・感想	小學生和中學生的情況。這句話，“でも”出現的這句話，“大切なのは，見た目の美しさではありません。何より，

			先に正しさのなのです” 這是作者想要表達的一個核心。
65			{「大切なのは、見た目の美しさではありません。何よりも先に「正しさ」なのです」に下線}
66	評価	意見・感想	最後 29 和 30, 是方法, 方法。
67			{29 と 30 行目に記号をつける}
68	点検	問いかけ	□, 看看, 還有什麼可以用到的呢?
69	評価	意見・感想	□, 第一段沒有。第二段也不相干。第三段, 喔, “いわゆる国語というものは, あまりにも, あまりにも, 情緒になりすぎているところがあります”, 這個可能用不到。
70	評価	意見・感想	□, “つまり, 美しい文章や, 感受性豊かな文章を書けることが, 国語の証のようになっている”, 這是世人的, 世人的想法。
71			{課題に戻る}
72	点検	問いかけ	什麼是作文裡面, 可以用到的?
73			{原文に戻る}
74	評価	意見・感想	這裡可以用到的。“べたべたした” 這是可以用到的話。
75			{「美しい文章や感受性豊かな文章」から「何よりも先に「正しさ」なのです」までに下線}
76	評価	意見・感想	從下面開始這一段是中心, 底下是方法。好, 這篇文章的重點就在這兩個地方。
77			{課題を見る}
78	点検	問いかけ	一分鐘的匯報, 該怎麼樣的發表呢?
79	評価	意見・感想	□, 發表。
80	点検	問いかけ	還有什麼可以用到的?
81			{原文に戻る}
82			{第 4-6 行に括弧をつける}
83	点検	問いかけ	□, 13 到 17 行, 看看有沒有可以用到的部分。
84	評価	意見・感想	應該就這麼多吧。
85	調整	進み方の選	好, 現在開始寫。

		択	
86	点検	問いかけ	這篇文章該怎麼構成呢？首先，怎麼表達。
87	計画	計画立案	□，首先把大家普通認為的情況把他表示出來。普遍的情況是，普通人認為，□，一般情況下， いっぱんてき ，{原稿用紙に文章の行13～行17の内容を書き写す}“美しい文章や，感受性豊かな文章を，書けることが，国語力の，国語，証の，ように，なっている。べたべたした，あまったるい，文章が，美文と思われるように，なっている”，這個是一般情況下。
88	計画	計画立案	下面應該講，就是□，正確的重要的到底是什麼。
89	計画	計画立案	“でも”，這是轉折。{文章を見ながらその内容を原稿用紙に書き写す}“言葉，言葉にとって，大切な，のは，みた，めの，さではありません。なにより，さきに，正しさ，なのです”、這個是表述。
90	計画	計画立案	□，然後應該講為什麼會有這種表述。{文章の行4～行6を見ながらその内容を原稿用紙に書き写す}“事実と，論理，のみ，で，構成されたような文章は，言語能力を，能力を，磨いていくには，重要，なんです”
91	計画	計画立案	然後底下就要寫如何寫，如何寫這種正確的， ただしさの文章 。
92			{再び文章に戻る}
93	点検	問いかけ	ただし い，我在想，□，啊，還可有用到的地方是哪呢？
94	点検	問いかけ	□，我現在重新審核原稿是不是有不貼切的地方，感覺是有問題的，但是在什麼地方呢？
95			{下書きをチェック}
96	評価	意見・感想	“おもわれるようになっている”，這個是感受。 ただしさ です 是中心。 重要です 。
97	調整	進み方の選択	接著寫下去吧。

98	計画	計画立案	正しい文章を書くため，“まず，まず，情緒，情緒をきりすてる”，這個地方きりすてる，那就用，きりすてって，て形吧。
99	点検	検証	“論理だけで”，不妥，這個地方。
100	読み	—	“きりすてて，文章を組み立てて，いくこと，たて，たて，すてて，事実，とりんりくろんり＞だけでくみたてていくこと”
101	点検	検証	正しい文章，應該是如何磨練自己的語言能力。這個地方應該改成，言語能力。
102	調整	進み方の選択	重新檢視指示。
103	点検	検証	是“什麼是好的作文”。
104	評価	意見・感想	但不是要你寫什麼是好的作文。這個題目的要求是，照著文章的口容講出來。文章的口容，文章的口容。把作者想要講的概括出來就好了。
105	読み	—	“言語能力，を，磨く，ため，みがくため”
106	点検	問いかけ	這個地方，“トレーニング<トレーニン>”是什麼意思？
107	意味明確化	言い換え	“トレーニング<トレーニン>”，訓練。
108	読み	—	“のために，重要なんです。いくため，情緒を，きりすてって”
109	点検	検証	這可能沒有促音。
110	読み	—	“事実とりろん<論理>だけで文章を組み立てる，トレーニング，トレーニング，という”
111	点検	検証	用原文比較好。
112	読み	—	“もっと，やって，いいと，おもいます”
113	評価	意見・感想	這個作文大概完成。
114	計画	目標設定	這前面要不要加上，□，加上一下前面的引子！？
115	計画	計画立案	比如加上みなさん，こんにちは之類的。這個可以。

116	評価	意見・感想	發表的□容找到了。
117	計画	計画立案	但是如果發表還要有一些其他的東西， あいさつ ，之前會加上最簡單的， みなさん，こんにちは 之類的。
118	調整	進み方の選択	□，想一想。
119	計画	計画立案	みなさん，こんにちは 。簡單的客套話。 きょうは，きょうは発表を，させていただけ嬉しい，です 。客套話。
120	計画	計画立案	然後再講自己看的書名。文章的名字。自己看了什麼文章。這樣的話應該是， 先日，大切なのは，美しさよりも，ただしさ，という，という，文章を，読みました。読みました。
121	計画	計画立案	然後寫一下感想。
122	点検	問いかけ	いい文章，を，つくる，つくる ，怎麼□呢？
123	計画	計画立案	對寫出好的文章非常有用。
124	点検	検証	這好像不能這麼□，這是磨練語言能力的。
125	計画	計画立案	感想的話， いい文章だと，おもいます 。這樣就□了。
126	評価	意見・感想	一分鐘的匯報，一分鐘的匯報這樣就可以了。

HHの Protokol

1	読み	—	“日語會話課要練習辯論技巧。大家要根據「大切なのは美しさよりも正しさ」”
2	評価	意見・感想	“正しさ” 比較好。
3			{「正しさ」に四角の枠を付ける}
4	読み	—	“這篇文章在同學中, 在同學面前提出一分鐘的反對意見。”
5	計画	計画立案	就是要找這篇文章不好的地方。沒錯吧。
6	読み	—	“提出一分鐘的反對意見。如果要進行反駁, 那麼□讀時為提出自己的反對意見及根據, 應注意文章中的哪些□容? □讀文章並且完成發表原稿。”
7	評価	意見・感想	感覺還沒看懂。
8	調整	進み方の選択	看一下日語吧。
9	読み	—	“日本語の会話の授業で, ディベートを練習する。皆さんは, という文章について, 皆, 皆の前で, 筆者の意見に対する, 一分間の反論をしなければなりません。反論するとしたら, どの情報をどのように自分の反対の理由と根拠”
10	計画	計画立案	應該就是把這篇文章中不好的地方提出來, 然後提出自己的意見。
11	調整	進み方の選択	先不寫了吧。
12			{文章のページをめぐる}
13	評価	意見・感想	這個文章很短啊。
14	調整	進み方の選択	先看看。
15	読み	—	“大切なのは美しさよりも正しさ”

16	意味明確化	言い換え	重要的不是美而是正確率。
17	評価	意見・感想	正確，正確， 正しさはました 。
18	読み	—	“ビーカー”
19	点検	問いかけ	“ビーカー”是什麼？
20			{「ビーカー」に下線}
21	意味明確化	言い換え	燒杯，看單字表我發現這個是燒杯。
22	意味明確化	言い換え	往燒杯裡面要放多少 CC 的蒸餾水。
23	読み	—	“そこに粉末状の何々という薬剤を加えました”
24	意味明確化	言い換え	往裡面放一些粉末状的薬剤。
25	点検	問いかけ	什麼粉末状的薬剤啊？
26	読み	—	“アルコールランプ”
27	点検	問いかけ	“アルコールランプ”是什麼東西啊？
28			{「ランプ」に下線}
29	意味明確化	言い換え	單字表上，酒精燈。
30			{「アルコールランプ」の中国語訳を書き込む}
31	意味明確化	言い換え	然後要加熱酒精燈，加熱酒精燈，
32	読み	—	“何度になるまで，何度になるまで，攪拌<jiao3ban4 中国語発音>し続けました”
33	読み	—	“何度になるまで”
34	意味明確化	言い換え	要一直攪拌讓它達到某個溫度。
35	点検	問いかけ	所以這句話是在講什麼？
36			{行 1-3 に括弧をつける}
37	背景知識・ 経験の活用	内容の知識 の利用	□... 好像是化學。
38	点検	検証	美麗，“正しさ”。
39	調整	進み方の選 択	再看下面文章吧。
40	読み	—	“こうした事実と論理のみで構成されたような”
41			{「事実と論理」に四角の枠をつける}

42	読み	—	像這樣“事實と論理のみで構成されたような文章は、あまり”
43	意味明確化	言い換え	就是□，上面上面這樣的文章是關於只有事實跟論理這樣的文章的話，
44	意味明確化	言い換え	所以在國語課上，□，就是語言課上，應該不會出現吧。“あつかわれません”，應該不會出現，“あつかわれません”
45	読み	—	“でも，言語能力を磨いていくには，これが重要なんです”
46			{「でも」の前に，縦線をひく}
47	意味明確化	言い換え	就是□重要的應該是，□，如果為了要鍛鍊言語能力的話，
48	調整	進み方の選択	把言語能力畫一下。
49			{「言語能力」に四角の枠をつける}
50	意味明確化	言い換え	如果要鍛鍊言語能力的話，就是用事實和論理構成的文章的話是比較重要的。
51	点検	問いかけ	所以我要提出反對意見嗎？
52	調整	進み方の選択	先往下看吧。
53	読み	—	“たとえば，小学生，小学生に作文を書かせる，書かせてみると”
54	評価	意見・感想	是「我」，「我」，不知道是誰讓小學生寫作文的話，
55			{「に作文を書かせて」に下線}
56	読み	—	“みんな印象ばかりを書いて，書いてしまうんですよ”
57	意味明確化	言い換え	大家，大家。
58	読み	—	“書いてしまうんです，書いてしまう”
59	意味明確化	言い換え	大家僅僅寫了印象。
60	点検	問いかけ	為什麼會有個中括號啊？
61			{「印象」に四角の枠をつける}
62	読み	—	□…，“今日は遠足に行きました”
63	意味明確化	言い換え	今天去遠足了。

64	読み	—	“お、お花がきれいでした”
65	意味明確化	言い換え	花很漂亮。
66	読み	—	“とっても気持ちよかったです”
67	意味明確化	言い換え	感覺很好。
68	読み	—	“といった感じですね”
69	意味明確化	言い換え	像這個感覺。
70	要点把握	要約	小學生寫的作文□容吧，這應該是。
71	読み	—	□… “これは中高生”
72	意味明確化	言い換え	中學生和高中生。
73	読み	—	“になっても同じで、いわゆる国語というものがあまりにも”， □… “情緒的になりすぎているところがあります”
74	意味明確化	言い換え	所以□國語課的話，所以□國語課的話，
75	言語知識の活用	文法知識の利用	“あまりにも” 好像是太的意思。
76			{「あまりにも」に下線}
77	読み	—	“あまりにも情緒化<qing2xu4hua4 中国語の発音>になりすぎているところがあります”
78			{「情緒的になり」に四角の枠をつける}
79	要点把握	照応関係の指摘	國語這個東西的話，有什麼缺點還是什麼東西，就是過於情緒化，像前文中□的話，大家只是寫印象，只有情緒化，應該是沒有事實跟論理，前面的。
80	調整	進み具合の選択	再往下看。
81	読み	—	“つまり、美しい文章や、感受、感受性豊かな文章を書けることが、国語力の証のようなものになっている”
82	読み	—	“証”
83			{「証」に四角の枠をつける}
84	意味の明確化	言い換え	證據。

85	点検	訂正	啊，證明。
86			{「証」の中国語訳の「証明」を書き込む}
87	意味明確化	言い換え	就是□，如果想要寫這種美麗的文章或者感受性豐富的文章的話，國語力的，□，就是□，想證明自己的國語力的話就要寫這種美麗的文章和感受性深的文章。
88	点検	検証	但是作文的題目是，比起“美しさ”，“正しさ”更重要。
89	背景知識・文章構造の経験の活用	知識の利用	所以後文應該會提出“正しさ”的重要性吧。然後先舉例子□出來。
90			{タイトルの「美しさ」に下線}
91	読み	—	“ベタベタした，べたべた”
92	意味明確化	言い換え	是黏乎乎的。
93	読み	—	“べたべたした，あま，あまったるい”
94	点検	問いかけ	什麼意思？
95	意味明確化	言い換え	甜蜜的。甜蜜的文章，甜蜜的文章。
96	読み	—	“思われるようになっている”
97	意味明確化	言い換え	會被叫做美文。
98	読み	—	但是，“言葉にとって大切なのは，見た目の美しさではありません”
99			{「ではありません」に下線}
100	意味明確化	言い換え	但是，但是對於語言來□重要的是，重要的並不是，重要的並不是“見た目の美しさ”，眼裡看到的美麗，並不是眼裡看到的美麗。
101	要点把握	照応関係の指摘	所以前面寫的“美しい文章や感受性，感受性豊かな”。
102	調整	進み方の選択	看下文。
103	読み	—	“何よりも先に正しさなのです”
104			{行 17 の最後のところに縦線を引く}
105	点検	検証	□... 但是文章的主題是，“美しさよりも正しさ”，正確

			性比美更重要。
106	計画	目標設定	我要看這篇文章提出反對意見。
107	読み	—	“美し，美しさや，情緒<qing2xu4 中国語発音>なんて， しよぜん<しよせん>，しよぜん<しよせん>は，ご飯， しよぜん<しよせん>，しよせん”
108			{「しよせん」に下線}
109	意味明確化 化	言い換え	歸根到底。
110	意味明確化 化	言い換え	情緒和美歸根到底只是像“ふりかけ”一樣的東西。
111	読み	—	“ベース，ベース”
112	言語知識の 活用	語彙知識の 利用	應該是根據吧。
113			{「ベース」に下線}
114	点検	訂正	“ベース”，基礎。
115	意味明確化 化	言い換え	做為基礎的話應該是正確無比的文章。
116			{「正確無比」に下線}
117	評価	意見・感想	□，這個文章應該是從這個地方論證自己的觀點了。□，到這。
118			{行 15 の「でも」の前に，何本も太い縦線を引く}
119	読み	—	“今日は遠足に行きました。お花がきれいでした。とっても気持ちよかったです。という先の文章，文章の場合だと，今日とは何月何日なのか”
120	背景知識・ 経験の活用	文章構造の 知識の利用	所以這個下文應該是把這句話，因為往下看的話，應該是各種反駁這句話。
121			{余白に「正しさ」と書く}
122			{「正しさ」と「ベース」を矢印で結ぶ}
123	意味明確化	言い換え	比如□，比如□，“今日とは”，比如□文章中寫到今天只

			是自己的感受性是今天，但是今天是幾月幾號呢？遠足去到哪了呢？跟誰做了什麼樣的事情呢？花是什麼樣的花呢？ “大きさ，大きさ”花的大小，花的色澤，花的香味是怎樣的呢？什麼讓你的心情感到開心呢？
124			{「肝心」に四角の枠をつける}
125	意味明確化	言い換え	像這種比較重要的部分，卻沒有寫。
126			{行 19 の最後の「です」のところに括弧をつける}
127			{「肝心」を単語表で確認}
128			{「肝心な部分が抜けて落ち」に下線}
129	読み	—	所以□，所以□，“だからコミュニケーション能力ではない”，
130	言語知識の活用	語彙知識の利用	“もう少し” pure, “ピュア” 純淨的。
131			{単語表参照}
132	意味明確化	言い換え	純粹的。
133	読み	—	“もう少しピュアな言語能力を磨くために，トレーニング<トレーニング>というものを，もっとやっていいんだろうと思いますね”
134			{「と思います」に下線}
135	意味明確化	言い換え	所以□，他應該認為，□，並不是“コミュニケーション”，並不是“コミュニケーション能力”，
136	読み	—	“もう少しピュアな言語能力を磨くための，トレーニングというものを，もっとやっていい”
137			{「を」に四角の枠をつける}
138	言語知識の活用	文・節構造の分析	所以這個是“を”的話，
139	意味明確化	言い換え	“やっていい”，做什麼比較好呢。
140	意味明確化	言い換え	並不是交流能力，而是純粹的，為了鍛鍊，為了磨礪言語能力而進行的訓練的話，應該是比較重要。

141	読み	—	所以□…所以□…，“だからコミュニケーション能力ではない，もう少し”。
142	点検	検証	文章的主題是，“正しさ”比較重要，
143	点検	問いかけ	但是這個“トレーニング<トレーニン>”跟“正しさ”有什麼關係啊？
144	点検	問いかけ	“トレーニング<トレーニン>”“言語能力”“コミュニケーション”，這個地方會不會有矛盾啊？
145			{行 26-28 に括弧をつける}
146			{行 21 から 27 までの行の最後に，上から下に，矢印を引く}
147	読み	—	“事実と論理だけで文章を組み立てていくこと”
148			{「事実と論理」に四角の枠をつける}
149	意味明確化	言い換え	首先要扔掉情緒。
150	読み	—	“事実と論理だけで文章を組み立てていくこと”
151	要点把握	照応関係の指摘	只要是事實和論理，和第一段寫化學實驗一樣，只要事實跟論理，
152	意味明確化	言い換え	事實跟邏輯，啊，邏輯。
153	読み	—	“事実と論理だけで文章を組み立てていくこと”
154	評価	意見・感想	應該這句話是文章中作者的觀點 作者解決方案 解決方法 。
155			{行 29 と 30 に括弧をつけ，括弧の前に「解決方法」と書き込む}
156	読み	—	“それこそが，ほんとうの国語力を高めていくポイントなのかもしれません”
157	要点把握	要約	所以□這篇文章□的是，比起美，正確性很重要。所以□小學生寫的文章今天去遠足也沒有□去哪遠足，也沒今天□幾月幾號，更沒有□花是什麼花，也沒有□什麼東西讓他心情好。
158	点検	検証	所以，□…所以…，所以是要，所以是要客觀的，看問題？也不是。
159			{余白に「客観」と書く}

160	点検	検証	重要的是，“美しさよりも正しさ”就是□要鍛鍊國語能力，要鍛鍊國語能力的話，必須，□，必須要把情緒捨棄掉，只寫事實和邏輯的文章。
161	点検	検証	但是國語課上的話認為，認為“美しい”和感受性豐富的文章那才是叫美文，
162	点検	検証	所以，□…所以我在想這個文章的這個地方的論證，我覺得這個應該是，比較客觀論理，
163	点検	検証	但是我覺得像他這樣的話，注重“正しさ”的話，其實的話，是把“美しさ”，咦？也沒有帶進去。帶進去，沒有帶進去。
164	調整	進み方の選択	然後需要看這段。
165	点検	問いかけ	所以做什麼事情比較好呢，就是並不是交流能力，“コミュニケーション能力ではない，もう少しピュアな言語能力を磨くためのトレーニングというものが大切”… かな 。
166	調整	進み方の選択	所以會想…再看一下題目。
167	読み	—	“日語會話課要練習辯論技巧。大家要根據「大切なのは」這篇文章在同學中，在同學面前提出一分鐘左右的反對時間。”□…“如果要進行反駁，那麼□讀時為提出自己的反對意見及根據，那麼□讀時為提出自己的反對意見及根據，應注意文章中的哪些□容？請□讀文章並且完成發表原稿。”
168	読み	—	“□讀文章，注意文章中的哪些□容。”
169	計画	目標設定	所以□，所以□我要是讀這篇文章的話我應該認為“美しさ”比較重要。
170			{「なのは美しさ」の前に，中国語の「重要」と書き込む}
171	点検	検証	所以□，□…“扱われません。でも，言語能力を磨いていくには，これが重要なんです。言語能力を磨く”
172			{行 27 を指す}

173	点検	検証	後面也是“言語能力を磨く”□…作者認為的是，在國語課上不應該是寫這種感受性很深的文章，而是寫這種很客觀的，只講事實和邏輯的一些文章。這樣比較會鍛鍊自己的國語能力。
174	計画	目標設定	所以我也應該要提出鍛鍊國語能力的話，“美しさ”應該是更重要。
175	点検	問いかけ	但是要進行反駁，哪一點需要反駁啊？
176	読み	—	□…“扱われません”□…“つまり，美しい文章や感受性豊かな文章を書けること，ベタベタした，甘ったるい文章が美文と思われるようになっている。でも，言葉にとって大切なのは，見た目の美しさではありません。なによりも，先に正しさなのです”
177	計画	計画立案	“感受性”，所以我要寫文章的話應該是，“美しい文章や感受性高い”這個應該是論點。或者是，“言語能力”。
178			{「美しい文章や感受性豊かな文章」に四角の枠をつけて，そのうえに，米印もつける}
179			{「言語能力」に四角の枠をつける}
180	点検	検証	只寫正確無比的文章，“遠足，今日とは何日”這樣的文章是比較重要的。
181	点検	検証	“肝心な部分”。那麼就是□今天6月21號，我去東山公園遠足，然後跟老師一起去，然後去看動物，然後看到很多花，是鬱金香。三厘米長兩厘米寬，
182	評価	意見・感想	太沒有意思了啊。
183	計画	計画立案	所以我覺得，所以我覺得這篇文章要完成發表原稿的話，應該是比較重要的一點，反駁作者的話，應該就是“正しさ”固然重要，固然重要，但是， 感受性，感受性もっと大切だと思えます。もっと大切だともいます。
184			{余白に「正しさ，固然<中国語>大切」と書いて，その下に「感受性もっと大切」と書く}

185	読み	—	□… “在中級程度面前提出一分鐘左右的反對意見。如果要進行反駁，應注意文章中的哪些□容？”
186	点検	検証	一個是文章中所□的正確性固然重要，蒸餾水，不重要。然後，小學生寫作文只寫這樣的作文。不應該寫這樣的作文。所以□要捨棄情緒，只寫事實跟論理。
187	計画	計画立案	然後我覺得感受性和情緒更重要。
188			{「正しさ，固然大切」の下に，「情緒」と書く}
189	計画	計画立案	然後就是□美文比較重要，做為國語課的話。
190			{「国語で美文」と書いて，「感受性，情緒もっと大切」を括る}