

日本語上級レベル留学生の読解ストラテジーの使用 頻度の変化

- 「留学生のための学術日本語1」受講前と受講後の
比較-

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 明治大学国際日本学部 公開日: 2024-05-30 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 安高, 紀子 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10291/0002000404

【献呈論文】

日本語上級レベル留学生の読解ストラテジーの使用頻度の変化

－「留学生のための学術日本語Ⅰ」受講前と受講後の比較－

安高紀子
ATAKA, Noriko

I はじめに

明治大学国際日本学部では、留学生を対象として入門から上級まで全7レベルの日本語の授業が開講されている。中でももっとも上位となる上級レベルの日本語科目に「留学生のための学術日本語Ⅰ,Ⅱ,Ⅲ」がある。2023年度より本学部の初年次教育プログラムが新カリキュラムとなったことに伴い、上級レベルの日本語科目においても初年次教育プログラムの内容に照らし合わせ、学習内容の再検討が行われた。大学での学部留学生に対する日本語教育はアカデミック・ジャパニーズと呼ばれ、留学生が本学部で学ぶためにどのような日本語力が必要かを明らかにする目的で、2021年度には過年度の上級レベルの日本語科目受講者を対象にアンケート調査、およびヒアリング調査が実施された（詳細については、安高他（2021）を参照されたい）。これらの調査結果に基づき、留学生が本学部での学びに必要な日本語力を養うための科目として、2023年度に「留学生のための学術日本語Ⅰ,Ⅱ,Ⅲ」が開講された。

「留学生のための学術日本語Ⅰ」はアカデミックな文章を読むスキルの育成を目指す科目である。大学での学びにおいては、専門的な内容の長い文章を読み、要点を掴み、内容を理解する力が求められる。石井・田川（2010）は日本語学習者に対する読解教育に関して、読みを一つの技術と捉えた読解ストラテジー教育の重要性を指摘している。安高他（2021）の調査においても、読解の授業に対して、留学生から文章をどう読めばよいか、汎用性のある読み方を教えてほしいとのコメントがあった。したがって、本科目では読解ストラテジーにはどのようなものがあるのかを学び、それらのストラテジーを用いた読解練習を中心に行うこととした。そこで、留学生が文章読解でどのようなストラテジーを使用しているのか現状を把握するため、本科目の受講者に対し、読解ストラテジーの使用に関する質問紙調査を行った。本稿では、質問紙調査の回答を基に、読解ストラテジーの使用傾向、および本科目での学びを通して、読解ストラテジーの使用頻度には変化が生じたのかを検証し、本科目の授業実践との関係について考察する。

Ⅱ 対象となる授業の概要

「留学生のための学術日本語Ⅰ」は本学部留学生の1年次必修科目である。授業は2023年春学期に週1回2コマ（1コマ＝100分）全14回（28コマ）で、読解ストラテジーを用いて文章を読む実践練習を行った。授業で使用したのは、グループさくら（2019）『メタ認知を活用したアカデミック・リーディングのための10のストラテジー』で、このテキストは、【計画】・【モニター】・【問題解決】・【評価】のプロセスを意識しながらメタ認知を活用した読み方が段階的に練習できる（福島他2017）ことが特色とされ、メタ認知の4つのプロセスに関わる読解ストラテジーが1課に1つ学べるようになっている（藤田他2018）という。

表1に、2023年度に実施された「留学生のための学術日本語Ⅰ」の学習内容を示す。各回の授業で、基本的には使用テキストの1課分を扱った。授業では、最初に学習する読解ストラテジーについて、どのような場合に使用できるのかを考え、次に読解ストラテジーを用いた読解の実践練習を行った。その後、読解でストラテジーをどのように使用したかを学生同士で説明し合うピア活動を行い、自己の読解ストラテジーの使用について言語化し、他者と共有する時間を設けた。また、毎回授業後には、課題として配付された文章を授業で学習したストラテジーを用いて読み、自己のストラテジーの使用について内省を行い、「私の読解ストラテジーの記録」としてまとめ、提出することとした。

表1：2023年度「留学生のための学術日本語Ⅰ」の学習内容

授業回	学習内容
第1回	学術的文章の構成について学び、異なるタイプの学術的文章を読む。
第2回	「読む前に準備する」：読む前に、背景テーマに関する知識を活性化させたり、タイトルから内容を予測したり、読む目標や計画を立てるなどし、何のために読むのか明確にする。
第3回	「知っているルールを利用する」：序論・本論・結論などの構成の型、接続詞や副詞など自分が知っている知識を文章理解のための手がかりにする。
第4回	「周りの情報からことばの意味を推測する」：わからない言葉があったとき、その言葉の前後で使われている言葉や内容から意味を推測する。
第5回	「自分の知っていることや経験に引き付けて考える」：自分が持っている知識や経験に当てはめたり、自分がわかるほかの言葉で言い換えたりして、自分に関連付ける。
第6回	「焦点をしぼる」：筆者の主張やキーワードなど、自分が必要だと思う情報が書かれているところに焦点をしぼることを意識する。
第7回	「ときどき止まってメモする」：大切だと思ったところ、文章の流れが変わったところに線を引いたり、記号をつけたりする。内容を理解できているのか自分に問いかけ、読んだ内容をまとめ、メモしておく。
第8回	「図表を利用する」①：図表がある場合は文章と対応させながら読む。図表がない場合は文章の内容について、読み取ったことを自分で図や表にして整理する。
第9回	1) 「図表を利用する」②：図表がない場合は文章の内容について、読み取ったことを自分で図や表にして整理する。 2) 文章の論理展開を考え、文章を再構成する。

第10回	「質問して確認する」：わからないところや自分は何がわからないのかを明確にし、自分が求めている答えが引き出せるよう、具体的な質問をして確認する。
第11回	1) 「読んだ後、理解度を自己評価する」：読んだ内容を理解できたか、何が理解できなかったのかを自分で評価する。 2) 質問作成ワークショップ
第12回	「クリティカルに読む」とはどういうことか文献を読んで、考える。
第13回	「ストラテジーの選び方・使い方を自己評価する」 自分がどうストラテジーを選び、どのように使っているのか自己評価する。
第14回	おススメの本を紹介しよう：明治大学書評コンテストの入賞文をモデルとし、自分が紹介したい本について、書評を書く。

Ⅲ 調査の概要

1. 調査協力者

調査は2023年度春学期の「留学生のための学術日本語Ⅰ」を受講した留学生28名を対象に実施した。出身地域は、韓国21名、中国4名、香港2名、ベトナム1名である。留学生の日本語能力は日本語能力試験（JLPT）のN1レベル相当である。本調査は、授業の初回と最終回の合計2回行われ、そのいずれの回にも回答のあった25名のデータを調査対象とした。

2. 調査方法

調査はMicrosoft Formsで作成した質問紙を用いて行った。調査時期は1回目が4月上旬の初回の授業後、2回目が7月下旬の最終回の授業後で、調査の際は質問紙のQRコードを教室のスクリーンに提示し、調査協力者は各自のデバイスでアクセスして質問への回答を行った¹。回答時間は特に制限を設けず、各自のペースで回答するようにした。

3. 質問紙票

質問は読解ストラテジーの使用に関するもので、読解時に自分がどのようなストラテジーを使って読んでいるのか、読解ストラテジー40項目に対し、5件法で回答を求めた。

読解ストラテジー40項目は、二口(2020)の調査で用いられたものを採用した。二口(2020)は中級レベル日本語学習者のワーキングメモリ容量と読解ストラテジーの使用との関係を調査しており、調査で使用された読解ストラテジー40項目は、犬塚(2002)の第一言語の読解ストラテジー研究でモデル化された31項目に、第二言語としての日本語の読解ストラテジー研究などで取り上げられている9項目が加えられたものである。また、ストラテジーの相互関係として、犬塚(2002)による構造分類モデルの7カテゴリーの分類が示されている。二口(2020)の調査と同様に、本調査の学部留学生も日本語を第二言語としており、二口(2020)で使用されている

1 欠席などにより授業時に回答できなかったものに対しては、LMS上に質問紙調査のURL情報を掲示し、各自アクセスして回答を行った。

読解ストラテジー 40 項目は本調査の対象者においても適切だと判断した。

表 2 に本調査で用いた 40 項目の読解ストラテジーの種類とカテゴリーを示す。調査では、協力者に読解ストラテジー 40 項目のひとつひとつに対し、「たいへんよく使う」、「よく使う」、「使う」、「あまり使わない」、「ぜんぜん使わない」の 5 件法で、自分自身にとって当てはまるものを回答するよう求めた。

表 2：本調査に用いた読解ストラテジー 40 項目

	読解ストラテジーの種類	カテゴリー
1	大事なところを書き出す	要点把握
2	段落ごとのまとめ（要約）を書く	
3	コメントや内容をまとめたものを書き込む	
4	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	
5	大切なところに線を引く	
6	内容をまとめるために簡単な表や図を書く	
7	段落に分けて考える	構造注目
8	段落ごとのまとめ（要約）を考える	
9	分からない言葉や文が出てきた時は、とばして先を読み進む	
10	次にどういう内容が書かれているか予測しながら読む	
11	文章の構造を考えながら読む	
12	題名を考える	
13	文脈から全体像を予測する	
14	どことどこが対応しているかを考えながら読む	
15	速く読もうとする	
16	文章の中で前に読んだ部分と後から読む部分を関連づけて読む	
17	段落の最初、または最後のほうをまず読む	意味明確化
18	一文一文どういう意味かをはっきりさせながら読む	
19	一文を理解するため、語のまとまりを考えながら読む	
20	指示詞（これ、それ、あれ）が指すものを考えながら読む	
21	一文を理解するため、文の前後関係を考えながら読む	
22	母語に翻訳する	
23	わからない言葉や文が出てきた時は前後の文脈から意味を推測する	
24	省略されているもの考えながら読む	
25	一文を理解するため、修飾関係を考えながら読む	
26	具体的な例を挙げながら読む	既有知識
27	既に知っていること（文章を読む前から知っていること）と読んでいる内容を結び付けようとしながら読む	
28	覚えるために繰り返し読む	記憶
29	大切な言葉や文はそのまま覚えようとする	
30	難しい言葉や内容は理解しないで丸暗記してしまう	

31	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	モニタリング
32	読みながら文章の内容が正しいかどうか考える	
33	自分がどのくらい分かっているのかをチェックするような質問を自分にしながら読む	
34	先生ならどういう質問をするか考えながら読む	
35	どれくらい難しいかを判断して読むスピードを調節する	コントロール
36	分からなくなったら、どこから分からなくなったのかを考え、そこから読み直す	
37	はじめに全体をさっと読んで大体の意味をつかんでからもう一度読む	
38	分からないところはゆっくりと読む	
39	意味がわからないところや難しいところを繰り返し読む	
40	ときどき読み進むのをやめて、それまでに読んだ内容を思い出す	

4. 分析方法

本稿では、本科目の受講前（授業初回）と受講後（授業最終回）に行った読解ストラテジー 40 項目の使用頻度に関する回答データを分析する。回答は、「たいへんよく使う」を 5、「よく使う」を 4、「使う」を 3、「あまり使わない」を 2、「ぜんぜん使わない」を 1 として数値化し、読解ストラテジー 40 項目それぞれの平均値、標準偏差を算出した。そして、受講前と受講後の平均値の差が統計的に有意かを確かめるため、対応のある t 検定を行った。

IV 結果と考察

表 3 に読解ストラテジー別の本科目受講前と受講後の使用頻度を示す。表の「ストラテジー」の列にある数字は、表 2 の各読解ストラテジーの番号を指している。「受講前」は初回の授業後、「受講後」は最終回の授業後のデータである。「 M 」は平均値、「 SD 」は標準偏差である。「平均値の差」は受講前後の平均値の差分で、受講後の平均値から受講前の平均値を引いた値である。「 t 値」は本科目の受講前と受講後の平均値の差について、対応のある t 検定（有意水準 5%、両側検定）を行った結果である。

表3：読解ストラテジー別受講前と受講後の使用頻度

読解ストラテジー	受講前		受講後		平均値の差	t 値 (24)
	M	SD	M	SD		
1	3.04	1.24	3.64	0.95	0.60	-1.897
2	2.72	1.14	3.04	1.06	0.32	-1.281
3	2.88	1.24	3.12	1.09	0.24	-0.625
4	3.12	1.09	3.80	1.00	0.68	-2.652*
5	4.12	1.17	4.24	1.01	0.12	-0.430
6	2.32	1.22	2.20	0.82	-0.12	0.569
7	3.32	1.15	3.80	1.08	0.48	-1.853
8	3.20	1.12	3.60	1.26	0.40	-1.188
9	3.32	1.41	3.48	1.19	0.16	-0.625
10	3.48	1.36	3.68	1.07	0.20	-0.707
11	2.96	1.06	3.88	1.09	0.92	-3.663**
12	3.20	1.47	3.60	1.35	0.40	-1.359
13	3.44	1.04	3.88	0.78	0.44	-2.193*
14	3.28	1.02	3.88	0.97	0.60	-2.324*
15	2.84	1.31	2.84	1.28	0.00	0.000
16	3.72	1.10	3.88	0.88	0.16	-0.582
17	3.00	1.26	3.52	1.30	0.52	-1.960
18	3.12	1.05	3.28	0.94	0.16	-0.569
19	3.00	1.26	3.04	1.21	0.04	-0.123
20	4.08	1.04	4.00	0.76	-0.08	0.327
21	3.92	1.12	4.12	0.67	0.20	-0.739
22	3.12	1.45	3.24	1.54	0.12	-0.499
23	4.08	0.86	4.12	1.01	0.04	-0.189
24	3.28	1.14	3.04	1.06	-0.24	0.796
25	3.40	1.08	3.60	0.82	0.20	-0.840
26	3.08	1.19	3.12	1.05	0.04	-0.115
27	3.80	1.00	3.88	0.88	0.08	-0.283
28	2.68	1.22	3.12	1.17	0.44	-1.464
29	3.52	1.01	3.52	1.19	0.00	0.000
30	2.60	1.44	2.64	1.19	0.04	-0.135
31	2.52	0.92	3.16	1.11	0.64	-2.782*
32	3.48	1.09	3.48	1.05	0.00	0.000
33	2.80	1.12	2.92	1.00	0.12	-0.413
34	2.80	1.08	2.84	0.99	0.04	-0.143
35	3.44	1.26	3.72	0.89	0.28	-0.893
36	4.12	0.73	3.96	0.79	-0.16	0.891
37	3.20	1.26	3.36	1.19	0.16	-0.451
38	4.44	0.77	4.16	0.94	-0.28	1.319
39	4.48	0.87	4.08	0.86	-0.40	2.000
40	3.20	1.08	3.88	1.17	0.68	-1.944

** $p < .01$, * $p < .05$

1. 読解ストラテジーの使用傾向

本科目を受講した留学生の読解ストラテジーの使用について、調査結果に基づき、「受講前」と「受講後」のストラテジーの使用状況について検討する。

(1) 受講前の読解ストラテジーの使用傾向

まず、読解ストラテジーの使用について、平均値の高いものから見ていく。40項目中もっとも平均値が高いのは「39. 意味がわからないところや難しいところを繰り返し読む」($M=4.48, SD=0.87$)であった。2番目は「38. 分からないところはゆっくりと読む」($M=4.44, SD=0.77$)、3番目は「5. 大切なところに線を引く」($M=4.12, SD=1.17$)と「36. 分からなくなったら、どこから分からなくなっただのかを考え、そこから読み直す」($M=4.12, SD=0.73$)であった。本調査は5件法での回答で、「よく使う」は分析で4と数値化されており、平均値が4.00を超えるものは、留学生が「よく使う」と認識しているストラテジーだと言える。他に4.00を超えるものは、「20. 指示詞（これ、それ、あれ）が指すものを考えながら読む」($M=4.08, SD=1.04$)、「23. わからない言葉や文が出てきた時は前後の文脈から意味を推測する」($M=4.08, SD=0.86$)があり、合計6つあった。本科目受講前は、ストラテジー「5. 大切なところに線を引く」、そして、「意味明確化」(ストラテジー 20, 23)、「コントロール」(ストラテジー 36, 38, 39)のカテゴリーに属するストラテジーの使用頻度が高いことがわかった。

次に、平均値の低いものでは、ストラテジー「6. 内容をまとめるために簡単な表や図を書く」($M=2.32, SD=1.22$)がもっとも低い。続いて「31. 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」($M=2.52, SD=0.92$)、「30. 難しい言葉や内容は理解しないで丸暗記してしまう」($M=2.60, SD=1.44$)の順であった。本調査の回答「あまり使わない」は2、「使う」は3と数値化されており、平均値が2.99以下のものは全部で10あり、「要点把握」(ストラテジー 2,3,6)、「構造注目」(ストラテジー 11,15)「記憶」(ストラテジー 28,30)、「モニタリング」(ストラテジー 31,33,34)のカテゴリーに多く見られた。

受講前のストラテジーの使用傾向として、使用頻度が高いのは「要点把握」「意味明確化」「コントロール」のカテゴリーのもの、一方、使用頻度が低いのは「要点把握」「構造注目」「記憶」「モニタリング」のカテゴリーのものであった。「要点把握」はいずれにも見られたが、使用頻度の高いストラテジーではこれに該当するのはストラテジー5ひとつのみであった。以上のように、「要点把握」を除けばストラテジーの使用傾向は、使用頻度の高いものと低いものでは、読解ストラテジーのカテゴリーに相違が見られた。

(2) 受講後の読解ストラテジーの使用傾向

「受講後」の読解ストラテジーの使用では、平均値が4.00以上のものは6つあった。平均値がもっとも高いのは「5. 大切なところに線を引く」($M=4.24, SD=1.01$)で、次に「38. 分からないところはゆっくりと読む」($M=4.16, SD=0.94$)、3番目は「21. 一文を理解するため、文の前後関係を考えながら読む」($M=4.12, SD=0.67$)と「23. わからない言葉や文が出てきた時は前後の文

脈から意味を推測する」($M=4.12, SD=1.01$)であった。続いて「39. 意味がわからないところや難しいところを繰り返し読む」($M=4.08, SD=0.86$)、「20. 指示詞(これ、それ、あれ)が指すものを考えながら読む」($M=4.00, SD=0.76$)であった。カテゴリーでは、「要点把握」(ストラテジー5)、「コントロール」(ストラテジー38, 39)と「意味明確化」(ストラテジー20, 21, 23)に属するストラテジーの使用頻度が高いことがわかった。

次に、平均値が低いものとして、2.99以下は5つあった。もっとも平均値が低いのは「6. 内容をまとめるために簡単な表や図を書く」($M=2.22, SD=0.82$)で、次が「30. 難しい言葉や内容は理解しないで丸暗記してしまう」($M=2.64, SD=1.19$)であった。それに続き「15. 速く読もうとする」($M=2.84, SD=1.28$)と「34. 先生ならどういふ質問をするか考えながら読む」($M=2.84, SD=0.99$)、「33. 自分がどのくらい分かっているのかをチェックするような質問を自分にしながら読む」($M=2.92, SD=1.00$)の順であった。カテゴリーでは、「要点把握」(ストラテジー6)、「構造注目」(ストラテジー15)、「記憶」(ストラテジー30)、「モニタリング」(ストラテジー33, 34)のストラテジーの使用頻度が低いことがわかった。

受講後のストラテジーの使用傾向では、「要点把握」はいずれにも共通しているが、それ以外は、使用頻度の高いものは「コントロール」「意味明確化」、使用頻度の低いものは「構造注目」「記憶」「モニタリング」で、カテゴリーではそれぞれ異なる傾向が示された。

(3) 受講前と受講後の読解ストラテジーの使用傾向

受講前と受講後で使用頻度の高いストラテジーはそれぞれ6つあり、それらを比較すると、ストラテジー「5. 大切なところに線を引く」、そして、「コントロール」と「意味明確化」のカテゴリーのストラテジーである点で一致していた。また、使用頻度の低いストラテジーは、受講前は10、受講後は5つあり、その数は半減しているが、カテゴリーで分けると「要点把握」、「構造注目」、「記憶」、「モニタリング」であり、受講前と受講後ではすべて同じカテゴリーのものであった。このように、受講前と受講後の読解ストラテジーの使用傾向は、使用頻度の高いもの、低いもののいずれにおいても、カテゴリーはすべて一致しており、カテゴリー別の使用傾向は受講前後で相違がないことが判明した。

使用頻度の高いストラテジーには、「意味明確化」の「20. 指示詞(これ、それ、あれ)が指すものを考えながら読む」や「21. 一文を理解するため、文の前後関係を考えながら読む」というものがあり、これらはボトムアップの読みに関わるものである。日本語学習者の読解力とストラテジーの使用を調査した南之蘭(1997)は、読解力の高い読み手ほどボトムアップ・ストラテジーを使用する程度が低いことを検証している。つまり、読解力が高ければ、ボトムアップ・ストラテジーをあまり使用しないことになるが、今回の調査では、ボトムアップの読みに関わるストラテジーがよく使用されていた。学習者が読解でボトムアップ処理に依存することについて、南之蘭(1997)は読解指導が逐語的なボトムアップの読みに比重を置きすぎていることを要因として挙げている。したがって、今後、授業においては、「要点把握」や「構造注目」のようなトップ

ダウンの読みに関わるストラテジーを積極的に活用した読解練習を行うことが重要だと思われる。

使用頻度の低いストラテジーに関しては、受講前後の2回、いずれも全40項目中でストラテジー6がもっとも低い。ストラテジー6は本科目の第8回と第9回の授業で取り上げ、練習を行っている。しかしながら、受講後の結果でも使用頻度がもっとも低いのはなぜだろうか。ストラテジー6は「内容をまとめるために簡単な表や図を書く」というものである。石井(2006)は中級後半レベルの日本語学習者を対象に、図表の呈示、または図表完成のタスクが説明文の理解に及ぼす影響を検証し、図表完成タスクは言語の表層レベルの処理に終わり、理解を促進しないと報告している。本科目でストラテジー6を扱った授業では、図表作成のタスクにおいて、学生らは自分が読み取った情報をどのように図や表に整理すればよいのか判断できず、図表作成に非常に時間を要していた。授業後の学生コメントには、「表でそれを見やすく整理すれば、全体的な流れ把握と内容理解に役立つ」「どのように表を作るかを構想する過程の中で、文の内容を把握することが容易になることが分かった」とあり、図表作成は内容理解に役立つと感じているようであった。また、図表作成に関して「様々な練習や訓練を通じ、気軽に図や表を作られるようになりたい」(原文ママ)というコメントも見られた。このことから、読解において、ストラテジー「6. 内容をまとめるために簡単な表や図を書く」ことの効果は感じているものの、図表作成の難しさや作業に時間を要することがこのストラテジー使用の妨げになっていると推察される。

2. 受講前後で使用頻度に変化の見られた読解ストラテジー

受講前と受講後の読解ストラテジーの使用頻度の平均値の差について、対応のある t 検定を行った結果、ストラテジー 4,11,13,14,31 に有意な差が見られた。以下では、有意な差が見られた5つのストラテジーについて、本科目の授業での実践練習との関係について考察する。

(1) 読解ストラテジー4

読解ストラテジー「4. 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」の使用頻度は、受講前 ($M=3.12$, $SD=1.09$) に比べ、受講後 ($M=3.80$, $SD=1.00$) の方が有意に高いことが示された ($t(24) = 2.652$, $p = .014$)。

読解ストラテジー4は、第6回の授業「焦点をしぼる」で実践練習を行った。文の一字一句を確認しながら文章を理解するのではなく、主張やキーワードなどに焦点をしぼって読むトップダウンの読み方を促すために、読む時間に制限時間を設けて読解練習を行った。その結果、時間を意識し、制限時間内に最後まで読み終えようと取り組む姿が見受けられ、焦点をしぼって読むストラテジーの積極的な運用に結びついたと思われる。

また、本授業外での学習経験も大きく関係していると考えられる。留学生らは日本語科目以外にも、学部で開講されている科目を複数受講しており、それらの授業では課題として数十ページの長さの文献を読むこともあり、多種多様な文章に触れている。したがって、これまでの日本語

学習としての精読ではなく、自分で重要な情報を取捨選択しながら読む力が必要となり、このような学部でのアカデミックな学びの中で、ストラテジーの活用が促進された可能性があるだろう。

(2) 読解ストラテジー 11, 13, 14

読解ストラテジー「11. 文章の構造を考えながら読む」($t(24) = -3.663, p = .001$)、「13. 文脈から全体像を予測する」($t(24) = -2.193, p = .038$)、「14. どこどこが対応しているかを考えながら読む」($t(24) = -2.324, p = .029$)は、いずれも受講前より受講後の方が使用頻度は有意に高いことが示された。これら3つは、「構造注目」という同一のカテゴリーに属するトップダウンの読みに関わるストラテジーである。つまり、受講前に比べ文章全体の構造に注目したストラテジーが使用されるようになり、読解時にトップダウンの読み方が促されたことが明らかになった。

「構造注目」に関わるストラテジーが使用されるようになった要因として、次の二つのことが考えられる。一つ目は、文章の構造に注目するストラテジーを用いた読解練習に繰り返し取り組んだ効果である。授業回としては第1回、第3回、第9回である。第1回の授業では、学術的文章のタイプと構成について、レポート・論文の序論、本論、結論にそれぞれ何が書かれているかを確認し、タイプの異なるレポート4編を取り上げ、文章の構成や展開に注目して読む練習を行った。また、第3回の授業では、第1回の授業で学んだ文章構成の復習後、序論だけを読み、本論の内容を予測する練習を行った。そして、第9回の授業では、2500字程度の論説文を使用した文章再構築のワークを行った。文章の序論部分を読んだ後、7つに切り分けられた本論と結論部分について、文章全体の構成や展開を考え、適切だと思う順番に並べ替えるワークを行った。このように、文章の構造を考えながら読む練習を繰り返したことで、これらのストラテジーの使用が促され、それが使用頻度の向上に繋がったと考えられるだろう。

二つ目は、留学生がこれまでに日本語学習で触れていた文章の長さの問題である。本学部の外国人留学生入試選抜では日本語留学試験（以下、EJUとする）を利用しており、本科目受講者の留学生には、入学前の日本語学習はEJU対策に重点が置かれていたという。EJUの日本語科目のひとつ「読解」問題は、短文（300～500字）と長文（500～800字）で構成されており、文章としてそれほど長くはない。特に短文は1パラグラフだけのものも多い。そのため、これまで文章構造や展開を考えて読むということがそれほどなかったと思われる。しかし、現在、大学の授業や課題で読まなければならない数十ページに及ぶ長さの文章の場合は、焦点を絞って読むこと、先を予測して文章の展開を考えながら読む必要がある。つまり、大学での学習活動で長さのある文章を読むようになり、文章の構造に注目したストラテジーの使用頻度が高くなったと推測される。

(3) 読解ストラテジー 31

読解ストラテジー「31. 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」は、受講前 ($M=2.52, SD=0.92$) と受講後 ($M=3.16, SD=1.11$) の平均

値に有意な差が見られた($t(24) = 2.782, p = .010$)。受講前の平均値は40項目の中で2番目に低く、他のストラテジーよりも使用頻度はかなり低かった。受講後の平均値は3.16で、全体の中で使用頻度はそれほど高いわけではないが、受講前よりも使用されるようになったことが統計的に示された。

このストラテジーに関わる読解の理解度を確認する質問を行う活動は、第10回と第11回の授業で行った。第10回は、「質問して確認する」練習として、文章が理解できない場合、自分がわからないことを明確にしてから、他者に質問する練習を行った。授業中のグループワークでは、「～は何ですか」「～はどんな意味ですか」といった語彙の意味確認のような単純な質問しか出ず、内容に関する自分の理解を確かめる質問はどう問えばよいかわからず、大変苦戦している様子であった。そこで、まずは質問を作ること自体に慣れる必要があると考え、第11回の授業では質問作成のワークを行った。質問作成は、ロススタイン&サンタナ(2015)の質問づくりに倣い、グループで取り組んだ。その結果、各自が作成した質問をグループ内で共有し、相互に参照することで、どのような質問が可能なのかわかり、質問のバリエーションも増えた。さらに、テキストL9「読んだ後、理解度を自己評価する」でも、自分で自己の理解度を確かめる質問を考える練習も実施した。

日本語学習者対象の授業で質問作りを取り入れた実践を報告した堀ほか(2018)は、質問作りは学習者の思考力を刺激し、内容理解を深める可能性を示唆している。このように、文章の内容理解を問う質問作成のプロセスでは、文章について自分が何がどこまで理解でき、何が理解できていないのかを確かめることが必要であり、それを通じて、文章に対する理解が深まると考えられる。

このように、授業の第10回、第11回で文章の内容理解を確認する質問作成を実施したことにより、質問作成、および自分自身で理解を問う質問をする経験値が上がったことで、読解ストラテジー31の活用が可能となり、使用頻度に変化が生じたと考えられる。

V おわりに

本学部の日本語上級レベル留学生の読解におけるストラテジーの使用傾向を探る目的で、本科目の受講前と受講後の2回、40項目の読解ストラテジーの使用頻度に関する質問紙調査を行った。その結果、以下のことが明らかになった。まず、よく使用されているストラテジーの傾向は、受講前と受講後ではほとんど相違が見られず、使用頻度が高いものは、ストラテジー「5. 大切なところに線を引く」、そして「コントロール」と「意味明確化」に関するストラテジーで、受講前後で一致していた。また、使用頻度の低いストラテジーは、受講前と受講後であまり使われていないものに該当する数は10から5に半減したが、ストラテジーのカテゴリーは「要点把握」、「構造注目」、「記憶」、「モニタリング」で、受講前後でカテゴリーには変化が見られなかった。使用頻度をもっとも低かったストラテジー「6. 内容をまとめるために簡単な表や図を書く」は、授業で実践練習を行い、留学生からも効果を感じているようであったにもかかわらず、受講後も使用

頻度はもっとも低く、要因としては図表作成の難しさ、作業時間がかかることが使用の妨げになっていると考えられた。次に、ストラテジーの使用頻度に関して、受講前と受講後で平均値に統計的に有意な差があったものは5つあった。使用頻度が受講前よりも有意に高くなったストラテジー「4. 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」や「構造注目」(ストラテジー11, 13, 14)のストラテジーは、トップダウンの読みに関わるものであり、この結果から、授業における実践練習や学部科目の学習での読解経験によって、トップダウンの読みのストラテジーが意識的に使用されるようになったことが示唆された。

本授業では、今回調査した40項目のストラテジーをすべて扱ったわけではない。しかし、受講前と受講後で使用頻度に有意な差が見られたストラテジーは、本授業でストラテジーに関する説明や運用練習が行われたものであった。したがって、本授業での読解ストラテジーの実践的な運用練習には、ストラテジーの使用を促す一定の効果が認められたといえるだろう。

今後の課題としては、今回の調査によって明らかになった読解ストラテジーの使用傾向を基に、留学生が本学部で学ぶために必要な読むスキルを身に付けられるよう、本科目の学習内容の改善を図るとともに、今後も本科目受講者に対する読解ストラテジーの使用に関する調査や検証を続け、本学の留学生が読解力を向上できる授業デザインを検討していきたい。

謝辞

本調査を行うにあたって、2023年度春学期「留学生のための学術日本語Ⅰ」の受講者のみなさんには質問紙調査へのご協力を賜り、心よりお礼を申し上げます。

参考文献

- 安高紀子・黄叢叢・黄秀智・吳梅 (2021) 「上級日本語科目改革のための調査に関する報告」『明治大学国際日本学研究』第14巻1号, pp173-190
- 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巻4号, pp498-508
- 石井怜子・田川麻央 (2010) 「言語手がかりに注目した読解ストラテジー教育の可能性を探る－第一言語読解教育研究からJSL読解教育への示唆－」『言語文化と日本語教育』佐々貴義式先生追悼記念号39号, pp70-83
- グループさくら (2019) 『メタ認知を活用したアカデミック・リーディングのための10のストラテジー』凡人社
- ダン・ロススタイン, ルース・サンタナ著吉田新一郎訳 (2015) 『たった一つを変えるだけ: クラスも教師も自立する「質問づくり」』新評論
- 福島智子・藤田裕子・白頭宏美・三宅若菜・鈴木理子・梅岡巳香 (2017) 「学部留学生のためのメタ認知を活用した読解教材開発」『日本語教育方法研究会誌』23巻2号, pp28-29
- 藤田 裕子・福島 智子・白頭 宏美・三宅 若菜・鈴木 理子・伊古田 絵里 (2018) 「メタ認知を活

用した読解教材を用いた授業の試み—使用後の面接調査から得られた声—『日本語教育方法研究会誌』24 巻 2 号, pp.34-35

二口由紀子 (2020) 「第二言語としての日本語読解におけるワーキングメモリ容量の個人差と読解ストラテジー」『開智国際大学紀要』第 19 号, pp65-74

堀恵子・大隅紀子・世良時子 (2018) 「質問作りの手法を取り入れた読解授業」『日本語教育方法研究会誌』Vol.24 No.2, pp58-59

南之蘭博美 (1997) 「読解ストラテジーの使用と読解力との関係に関する調査研究—外国語としての日本語テキスト読解の場合—」『世界の日本語教育』第 7 号, pp 31-44.