

説明文の読解方略と読解成績との関係^{1) 2)}

The reading strategies to improve reading comprehension
for understanding the expository text.

森 年 宏³⁾

笹 山 郁 生

Toshihiro MORI

Ikuo SASAYAMA

中身で勝負の有限会社

学校教育講座

(平成18年10月 2 日受理)

本研究の目的は、説明文読解場面において日常的に用いられている読解方略を抽出し、その構造を明らかにするとともに、得られた読解方略と読解成績との関係を検討し、読解成績弁別性の高い方略を明らかにする事であった。大学生211名を対象に、大学入試センター試験の問題を用いて調査を行った結果、①実際の読解場面で用いられていた28項目の読解方略を特定し、それらが『内容理解方略』『メタ認知方略』『既有知識活用方略』の3因子構造を示す事、②『内容理解方略』の使用は読解成績を向上させる事、③『既有知識活用方略』は、単独で使用されると読解成績を低下させる傾向にあるが、『メタ認知方略』と同時に用いられれば、特に読解成績の低下に繋がる訳ではない事を、それぞれ明らかにした。これらの結果に基づいて、説明文読解場面における『メタ認知方略』活用の重要性について考察した。

key words: 説明文, 文章理解, 読解方略, 読解成績弁別性, 読解力育成

小学校(文部省, 1998), 中学校(文部省, 1998), 及び高等学校(文部省, 1999)の学習指導要領によると、学校教育において、様々な種類の文章を適切に読解する能力(読む事)の育成は、書く事、話す事、聞く事と共に、国語科の中心的な目標に据えられている。中でも、説明的文章読解指導は、文学的文章読解指導と共に読解指導の中核的内容であり、最も多くの指導時間が割かれている事からも、その重要性が伺える。

ここで問題となるのは、説明的文章を適切に読解できる人もいれば、十分に読解できない人もいるということである。三好・古浦(1959)によると、読解に関わる要因は、読解材料に関する要因、及び読み手の側の要因の2種類に大別されるが、

説明的文章を十分に理解できない主な理由は、これらの要因のいずれかが不十分だからである。

読解材料に関する要因として、文章自体の表現を改訂することによって読み手の理解を促進する研究なども報告されてはいるが(例, Britton & Gulgoz, 1991), 既に存在する全ての文章を読みやすく改訂する事はほとんど不可能であるし、教科書の文章を全て明快で読みやすいものに限定したのでは、その後の現実社会で遭遇する明快でないかもしれない文章を読解する為の十分な文章読解能力が育成できるとは考え難い。よって、読み手の側の要因に注目する事が重要となってくる。

読み手の側の要因について、井上(2005)は「文章理解能力」と「文章の内容についての知識」の

1) 本研究のデータ収集にあたって、福岡教育大学教育学部国際共生教育講座瓜生清先生、附属教育実践総合センター天野真二先生、学校教育講座大坪靖直先生にご協力いただきました。ここに記し、感謝の意を表します。

2) 本研究は、第2筆者の指導のもと、第1筆者が平成17年度に福岡教育大学初等教育教員養成課程教育・心理・幼児教育コースに提出した卒業研究論文を加筆修正したものである。

3) 平成17年度福岡教育大学初等教育教員養成課程教育・心理・幼児教育コース卒業

2 種類に大別している。「文章理解能力」はさらに 5 種類に分類されている。「①文脈の中での語の意味・機能を正確に理解する能力」「②文構造（主述、修飾－被修飾の対応など）を正確に理解する能力」「③文章構造（指示語、接続語、キーワード、段落間の関係、理由、根拠、比喩など）を正確に理解する能力」「④文章を要約する能力」「⑤文章のこれから先の展開を予測し、仮説を立てる能力」である。これらの 5 要因は全て、読み手の“読み方”，すなわち読解方略に関する要因である。このことから、適切に読解方略を習得し活用する事によって、説明文の理解が促進されると考えられる。

この事を裏付ける実証的研究も数多く報告されている。例えば、「④文章を要約する能力」については、「つまりどういう事が言いたいのか」を考える要約作業が、文章の内容と合致する文としない文とを判断する課題の成績を向上させることを示した研究（桐木・石田・岡・森，1981），「③文章構造を正確に理解する能力」については、情報量が多く構造も複雑なテキストを読む場合に、自ら重要と思う箇所に下線を引きながら読む事で要点再生の成績が上がることを示した研究（魚崎，2004）や、知識マップの作成が全体的な文章構造の理解に影響を与える研究（Chemielewski & Dansereau，1998）などが報告されている。また、読解の過程で①～⑤の能力が適切に活用されているかどうかをモニタリングする方略として、自己質問をする事で説明文の理解や記憶が促進される事を示す研究（秋田，1988；笠原，1991）なども報告されている。このように多くの研究によって、適切な読解方略の活用が説明文の理解を促進させる事が示されている。

また、先述の井上（2005）による「文章の内容についての知識」に関しても、既有知識を活性化させる方略によって状況モデルの構築が促進されることを示した研究（Spire & Donley，1998）など、「文章の内容についての知識」を適切に活用するような読解方略を用いる事で、説明文の理解が促進される事が示されている。

さらに、この「文章の内容についての知識」は、説明文を読解する過程で例えば指示語に注目して知らない語の意味を推測するといったような適切な読解方略を活用する事により、新たに習得できるものでもある。例えば、『ポストモダン』という言葉が何を意味するのかを知らなくても、『…以上見てきたように、現代的な資本主義のあり方には至る所で矛盾や支障が露呈されており、現代的な資本主義のあり方を見直した新しい国家運営のあ

り方を模索する議論が各界を賑わせている。このようなポストモダンを訴える動きは…』と書かれてあれば、ポストモダンが『現代的なものを超えた新しいものを求める事』であろうとの推測が可能なのである。これは、『このようなポストモダンを…』といった場合の『この』という指示語が、前文の『現代的な資本主義の…模索する』の部分に指している事に注目した読み方、すなわち指示語に注目するという読解方略を活用したものである。実際の知識習得は、辞書や辞典を丸暗記するというよりも、むしろこうした文脈からの推測によって新たな知識を習得する事が多いであろう。そう考えると、「文章の内容についての知識」に関しては、その知識を適切に活用して説明文を理解する段階においても、またそもそもそのような知識を新たに獲得する段階においても、適切な読解方略を活用する事が有利な結果をもたらすものと考えられるのである。

このように、説明文の読解に影響する「読み手側の要因」の多くは、「文章理解能力」の側面から見ても「文章の内容についての知識」の側面から見ても、読解方略と密接に関わっており、適切な読解方略を活用する事が説明文の理解を促進させる事に繋がると考えられるのである。

ところで、これらの研究の多くは、それぞれ個別の読解方略と、ある程度短い説明文の理解度について検討したものである。しかし、長く複雑な文章構造を持つ実際の説明文読解には、当然様々な方略を組み合わせる必要があるであろう。また、それらの読解方略がどのような構造を持つのかを知る事で、様々な方略の内、どのような方略をどのような場面で用いるのが有効であるのかを明らかにする事ができるであろう。これらの理由により、学校教育などの現実場面へ応用可能な、読解成績と読解方略との関係を検討する為には、様々な種類の読解方略を包括的に捉え、その構造を明らかにする事が重要となってくる。

先に述べて来たような、個々の読解方略に関して行われた研究を統合し、説明文を読む際に用いられる読解方略のほとんどを網羅した上でその構造を明らかにした研究として、犬塚（2002）が挙げられる。犬塚（2002）は、人々が実際に説明文を読解する際にどのような方略を用いるのかについて、Pereira-Laird & Deane（1997）、Palincsar & Brown（1984）、秋田（1988）などの先行研究を基に、高校生や大学生による自由記述も合わせ、計43項目からなる「読解方略質問紙」を作成している。この「読解方略質問紙」の43項目は、「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」という7つのカテゴリ、さらにそれら7カテゴリの上位因子として、「部分理解方略」「内容学習方略」「理解深化方略」の3因子に分かれるという構造を持っている。

さらに犬塚(2002)は「読解方略質問紙」の併存的妥当性を確認する為、実際に説明文を読んでいる際に思い浮かべた事柄を言語化し7下位カテゴリに対応させて集計したものと、「読解方略質問紙」の尺度得点との間に高い正の相関($r = .40 \sim .66$)がある事を確認している。しかし犬塚(2002)では、読解方略と実際の読解成績との関係を明らかにするまでには至っていない。

ところで、読解方略の用いられ方を、読解成績の高低で分類すると、①「読解力の高い人も低い人も頻繁に用いる方略」、②「読解力の高い人は頻繁に用いるが低い人はあまり用いない方略」、③「読解力の高い人はあまり用いないが低い人は頻繁に用いる方略」、④「読解力の高い人も低い人もあまり用いない方略」に分類できる。この内、読解力の高低と直接的に関係しており、教育場面などで有益となるのは、②「読解力の高い人は頻繁に用いるが低い人はあまり用いない方略」である。なぜならこのような方略を明らかにし、読解力の低い人達に学習させる事で、彼らの読解力を向上させられるかもしれないからである。

また、犬塚(2002)ではあくまで説明文を読んでいる際に思い浮かべた事柄が43項目7下位カテゴリの読解方略項目と対応している事を示したに過ぎず、必ずしも読解場面で実際に用いられている方略を明らかにしている訳ではない。例えば、「内容をまとめるために簡単な表や図を書く」などの方略は、そうする事が内容理解を促すであろう事は誰しも思い浮かべるであろうが、時間と労力がかかり過ぎる為に日常的な読解場面ではほとんど用いられていないであろう。実験室で読解成績を向上させた方略であっても、実際の読解場面で用いられなければ、結局は日常の読解力向上に反映される事はない。そこで本研究では、犬塚(2002)の「読解方略質問紙」の項目から、日常の読解成績に影響するような、一般的な読解場面で実際に用いられている読解方略を抽出し、その構造を明らかにする事、また、それらの方略が実際の読解成績とどのような関係にあるのかを明らかにし、読解成績の高い人達が頻繁に用い、低い人達はあまり用いない方略(以下、読解成績弁別性の高い方略)を明らかにする事を目的とする。

ところで、日常の読解場面で実際に人々に用いられている方略の抽出を考えた場合、犬塚(2002)の43項目はどの程度実際に用いられている方略を網羅できているであろうか。小学校・中学校・高等学校の学習指導要領にある国語科の学習内容の内、説明文の読解に関する項目と照らし合わせてみると、学習指導要領に掲げられている指導内容は要約や論旨の把握など、比較的大まかな内容について述べられているものであるが、犬塚(2002)の43項目はそれらをさらに細かい内容に分類したものであり、全ての指導内容を網羅しているものであると考えられる。

さらに、先述の井上(2005)が読解に影響する要因として挙げている項目と照らし合わせると、「文章の内容についての知識」は「既に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」や「自分が今まで知っていることと比べながら読む」といった読解方略と対応していると考えられる。「文章理解能力」の5要因については、「③文章構造を正確に理解する能力」や「④文章を要約する能力」、「⑤文章のこれから先の展開を予測し、仮説を立てる能力」は、犬塚(2002)の43の読解方略項目のいずれかと、大筋での対応は見られたものの、「①文脈の中での語の意味・機能を正確に理解する能力」や「②文構造(主-述、修飾-被修飾の対応など)を正確に理解する能力」などは43項目の中に含まれていなかった。また、犬塚(2002)が比較的大まかな分類(例えば、「どことどこが対応しているかを考えながら読む」など)を行っているのに対し、井上(2005)は比較的細かい分類(例えば、「指示語、接続語、キーワード、段落間の関係、理由、根拠、比喩などを正確に理解する」など)を行っている。

そこで本研究では、犬塚(2002)の分類より詳細な井上(2005)の分類を参考に、新たに9つの項目を加えて、説明文読解時の読解方略について検討する事とした。また、大学生4名によって、この他に実際の説明文読解過程で使用する方略を検討し、9項目を加える事にした。従って、本研究では、犬塚(2002)の43項目に新たに18項目を加えた計61の読解方略項目(表3参照)の中から、日常的な説明文読解場面において実際に用いられている方略を探索的に特定する事を第1の目的とする。

また、ここで抽出された読解方略が実際の読解成績とどのような関係にあるのかを明らかにし、読解成績弁別性の高い方略を明らかにする事を第2の目的とする。

先行研究の多くは、読解方略の使用が読解成績を向上させる事を示してきた。しかし、例えば犬塚（2002）が記憶方略として挙げた「難しいことばや内容は理解しないで丸暗記してしまう」といった方略を用いてしまう事が、必ずしも読解成績の向上に繋がるとは考え難い。このような方略はむしろ、他に適切な方略を用いる事の出来ない人が止むを得ず用いてしまうような方略であろう。すなわち、このような方略と読解成績との間には、もしかしたら負の関係が見られるかもしれない。

そこで、第1の目的で日常的な読解場面において実際に使用されている読解方略を探索的に検討するように、第2の目的でも読解方略と読解成績との関係について探索的に検討する。

方 法

調査協力者 福岡県内の私立大学2校の学生55名、国立大学1校の学生156名の計3大学211名（男性57名、女性154名、平均年齢20.26歳）。なお、複数の大学から協力者を募集したのは、読解力の高い人から低い人までを集める為である。

読解成績の測定方法 読解成績の具体的な測度として、大学入試センター試験を用いた。「大学入試センター試験は、大学(短期大学を含む。以下同じ。)に入学を志願する者の高等学校段階における基礎的な学習の達成の程度を判定することを主たる目的とするものであり」、その特徴は、「難問奇問を排除した、良質な問題の確保」にある（国立大学協会入試部会）。すなわち、高等学校までに身につけた学力を偏りのない客観式（正答選択式）テストで測定するものであり、明確な正解がある。また、第1問は説明的文章の読解能力を、第2問は文学的文章の読解能力を、第3問（国語Ⅰ・Ⅱに関しては第4問も）は古文（国語Ⅰ・Ⅱに関しては漢文も含む）読解能力をそれぞれ測定するといった具合に、各設問がどのような種類の文章に対する読解能力を測定するものが明確である。これらの理由により、読解成績の測度として大学入試センター試験を用いた。

センター試験の問題は、平成15年度、及び16年度の「国語Ⅰ」の中から第1問（説明文読解問題）をそれぞれ用いた（ただし、漢字に関する問題は省いた）。使用する文章を2種類選んだのは、ある文章を読解する時にのみ使用されるような読解方略を抽出してしまう危険性を避け、一般的な読解場面で用いられるような読解方略を特定する為である。さらに、問題を平成15年度、及び16年度版

から選んだのは、出来る限り最新の学力観に対応した問題を用いる為と、調査協力者のほとんどがおそらくはじめて読解するであろう問題だからである。問題を「国語Ⅰ」から選んだのも、調査協力者のほとんどが「国語Ⅰ・Ⅱ」を受験しており、おそらく「国語Ⅰ」の問題ははじめて読解するであろうからである。

センター試験の設問構成 平成15年度・16年度のセンター試験「国語Ⅰ」第1問（説明文読解問題）の、「問1」の漢字に関する問題を除く他の設問を分析すると、15年度・16年度とも、内容の部分理解に関する問題と全体理解に関する問題から成っている。15年度に関しては、部分理解に関する問題が4問（「問2」～「問5」）、全体理解に関する問題が2問（「問6」が解答を2つ選ぶ形式）、16年度に関しては、部分理解に関する問題が4問（「問2」～「問5」）、全体理解に関する問題が1問（「問6」）という構成になっており、ほぼ同様の構成になっていると考えられる。本調査では、調査時間の都合から、15年度・16年度とも、部分理解に関する問題をそれぞれ2問（15年度は「問3」、「問5」、16年度は「問2」、「問5」）、全体理解に関する問題をそれぞれ1問（15年度は「問6」の2つの解答の内の1つ、選択番号②）の、それぞれ3問を選出した。選出にあたっては、両年度の問題が出来る限り同質となるようにする事と、簡単過ぎず難し過ぎず、参加者をバランス良く正答者・誤答者に分布させられるようなレベルの問題を選定する事の2点に留意した。

読解方略質問項目の構成 実際の説明文読解場面での使用の有無を問う読解方略質問項目として、犬塚（2002）の43項目に新たに18項目を加えた合計61項目の読解方略質問項目を用いた。これら61項目の読解方略をランダムに配列し、センター試験を読解している時にそれぞれの読み方を「した」「少しはした」「全くしなかった」の3件法で問う構成とした。なお今回の調査では、人々が読解場面で実際に使用する方略を特定する為に、調査協力者には先に説明文を読解してもらい、その後、読解時にそれぞれの方略を使用したかどうかを問う形式を用いた為、61項目全ての語尾を「読んだ。」という過去表現に変えた。

調査用紙全体の構成 調査用紙は、表紙に①調査の趣旨、②年齢と③性別を問う欄を設け、その後④平成15年度もしくは16年度いずれかの大学入試センター試験問題、⑤読解方略質問項目、⑥その他に使用した読解方略を問う質問（自由記述）、⑦本調査自体に『あまりまじめには取り組まなかつ

た』かどうかを問う質問（該当する場合のみチェックを入れる2件法）で構成された。なお、読解方略質問項目は、順序効果を相殺する為に各項目の順序を真逆に配列した2パターンを設けた。すなわち、調査用紙は、センター試験の年度と読解方略質問紙の並び順がそれぞれ2パターンずつある、計4種類作成された。また、センター試験読解中に読解方略質問項目を見てしまわないよう、読解方略質問項目の前に「ここから先は指示があるまで見ないで下さい。」というシートを挟み、それ以降をクリップで止め、協力者が勝手に開けられないようにした。

手続き 調査は、大学の授業時間を利用して集団で行われた。はじめに、本調査が文章の読解に関するものである事を説明し、個人の読解成績を問題にする事はなく、調査者の指示に従って順次、率直に作業を進めるよう教示した。その後、4種類の調査用紙のいずれかをランダムに配布し、年齢と性別だけを記入するよう教示した。全員が年齢と性別を記入し終えた事を確認し、「問題文を読み飛ばさずに全ての内容を正確に理解しながら読み、後に続く設問に答える」ように指示した上で、センター試験の問題を読解するよう指示した（読解時間は20分）。20分経過後、センター試験の読解をやめさせ、クリップを外してその後の質問に回答するよう教示した。最後に、回答を終えた人から順に調査用紙を回収し、調査を終了した。調査の指示や時間の測定は全て、第一筆者が行った。調査全体で要した時間は、センター試験読解の20分を含め、約40分であった。

結 果

調査協力者の読解成績 センター試験の各問いに対して、正答を1、誤答を0として得点化し、合計得点を算出した。問い×年度別の正答者数と各問いに対する正答率を表1に示した。また、15年度と16年度の合計得点の平均値は、15年度が1.35点（ $SD = .87$ ）、16年度が1.42点（ $SD = .93$ ）であった。15年度と16年度の平均値の差を検討したところ、有意差はみられなかった（ $t_{(209)} = -.541, n.s.$ ）。よって、以下の分析では、センター試験の得点は、15年度と16年度を合わせて扱うことにした。

しかし、15年度と16年度のセンター試験各問いの信頼性係数をそれぞれ算出したところ、どちらも一次元性は確認されなかった（それぞれ、 $\alpha = .218, \alpha = .274$ ）。また、15年度と16年度を合わせた各問いの信頼性係数を算出しても、問いの一次

表1 問い×年度別センター試験の正答者数
(正答率; %)

	問1	問2	問3	回答者数
15年度	70(68.0)	45(43.7)	24(23.3)	103(100.0)
16年度	68(63.0)	34(31.5)	51(47.2)	108(100.0)

表2 大学×年度別
センター試験合計得点の平均点（標準偏差）

	A私大	B私大	C国立大
15年度	.65(.606) 17	.90(.738) 10	1.57(.838) 76
16年度	1.05(.945) 20	1.00(.926) 8	1.55(.899) 80
全 体	.86(.822) 37	.94(.802) 18	1.56(.867) 156

*上段は平均点（標準偏差）を、下段は回答者数(人)をそれぞれ示している

元性は確認されなかった（ $\alpha = .215$ ）。

次に、大学×年度別のセンター試験合計得点の平均と標準偏差、及び回答者数を表2に示した。センター試験の合計得点を従属変数として、年度(2)×大学(3)の2要因の分散分析を行ったところ、大学の主効果がみられた（ $F_{(2,205)} = 12.694, p < .001$ ）。そこで、TukeyのHSD検定を行ったところ、C国立大学とA私立大学・B私立大学との間にそれぞれ1%水準・5%水準で有意な差がみられた（ $MSe = .733$ ）。すなわち、C国立大学はA私立大学・B私立大学よりもセンター試験合計得点の平均点が高い事が示された。なお、年度の主効果、及び年度×大学の交互作用はいずれも有意ではなかった（それぞれ、 $F_{(1,205)} = .901, n.s.$; $F_{(2,205)} = .655, n.s.$ ）。

読解方略項目の使用頻度 各読解方略項目について、センター試験読解中に該当する方略項目のような読み方を「した」と答えた場合を2点、「少しはした」と答えた場合を1点、「全くしなかった」と答えた場合を0点として得点化した。

各方略項目の使用頻度を調べる為、項目毎に「した」「少しはした」「全くしなかった」と答えた人数の割合を算出し、その結果を表3に示した。表3より、「全くしなかった」と答えた人が全体の75%を超える項目は、「段落ごとのまとめ（要約）を書いた。」「内容をまとめるために簡単な表や図を書いた。」「コメントや内容をまとめたものを書き込んだ。」「大切なところを書き抜いた。」などの書き込みに関する方略、「先生ならどういう質問をするか考えながら読んだ。」「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した。」「自分がどのくらい分か

表3 読解方略項目の使用頻度 (%)

読 解 方 略 項 目	全く しなかった	少しは した	した
段落ごとのまとめ(要約)を書いた。	98.1	1.9	0.0
内容をまとめるために簡単な表や図を書いた。	96.2	2.9	1.0
コメントや内容をまとめたものを書き込んだ。	95.3	3.8	0.9
大切なところを書き抜いた。	94.8	4.3	0.9
先生ならどういう質問をするか考えながら読んだ。	91.4	6.7	1.9
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した。	89.6	8.5	1.9
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んだ。	88.2	8.5	3.3
具体的な例を挙げながら読んだ。	88.0	9.1	2.9
題名を考えながら読んだ。	87.2	8.1	4.7
筆者がどのような結論を導くのか、仮説を立てながら読んだ。	83.9	11.4	4.7
難しいことばや内容は理解しないで丸暗記した。	83.4	11.8	4.7
大切な文は考えずにそのまま覚えようとした。	82.0	13.7	4.3
知らない字やことばを探して読んだ。	79.5	12.9	7.6
次にどういう内容が書かれているかを予想しながら読んだ。	77.5	15.3	7.2
新しいことばを覚えるために具体的な状況を思い浮かべた。	73.7	18.7	7.7
意味段落に分けて考えた。	71.9	19.0	9.0
覚えるためにくり返し読んだ。	70.5	20.0	9.5
内容を理解するまでは、次の段落は読まないようにした。	70.1	18.0	11.8
大切なことばを覚えようとした。	64.0	26.1	10.0
自分が今まで知っていることと比べながら読んだ。	61.9	24.3	13.8
1つの段落ごとに、内容を完全に理解しながら読み進んだ。	61.0	34.8	4.3
段落ごとのまとめ(要約)を考えながら読んだ。	59.7	29.4	10.9
既に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んだ。	55.2	28.1	16.7
はじめに全体をさっと読んでだいたいの意味をつかんでからもう一度読んだ。	54.5	20.4	24.6
段落間の関係を考えながら読んだ。	51.7	30.8	17.1
段落構成や大切なところなどを考えずに、全ての情報を取り入れて、後から頭の中で整理した。	50.7	33.6	15.6
文章の組み立て(構造)を考えながら読んだ。	50.2	33.0	16.7
文脈から全体像を予測しながら読んだ。	49.8	31.8	18.5
文章のはじめから順に、完全に理解しながら読み進んだ。	49.5	39.5	11.0
読みながら内容が正しいか考えた。	48.8	34.6	16.6
難しいことばは自分の言葉で言い直した。	46.7	34.3	19.0
大切なところに線を引いた。	44.8	11.0	44.3
難しい文は、自分の言葉でかみ砕いて言い直しながら読んだ。	43.8	37.1	19.0
比喩などの表現が、何を意味しているのかに注意しながら読んだ。	43.6	33.6	22.7
どの部分かどの部分を修飾しているのかに注意しながら読んだ。	42.6	40.2	17.2
分りにくい部分は、主語と述語の関係に注意しながら読んだ。	42.4	32.4	25.2
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した。	38.6	40.0	21.4
速く読もうとした。	35.5	30.3	34.1
接続詞(しかし、そして、つまり、などのことば)に注目しながら読んだ。	33.8	30.5	35.7
どれくらい難しいかを判断して読むスピードを調節した。	33.6	41.2	25.1
指示語(この、その、あの、などの言葉)は、どの内容を指しているのかに注意しながら読んだ。	33.2	35.5	31.3
主観を交えずに読もうとした。	32.4	24.8	42.9
細部にこだわらず、筆者の主張の本题のみを追った。	31.9	43.8	24.3
具体的なイメージを思い浮かべながら読んだ。	31.4	41.0	27.6
分からないことばが出てきた時はとばして先を読み進んだ。	31.4	34.8	33.8
本質を見失わないようにする為に、不必要な部分には出来るだけ気を配らないようにした。	31.1	38.3	30.6
どういう意味かはっきりさせながら読んだ。	29.9	52.6	17.5
結論を見つけて全体の意味を理解しなおした。	28.4	42.7	28.9
各文は簡単に言うとういうことかを考えながら読んだ。	27.5	43.1	29.4
どことどこが対応しているかを考えながら読んだ。	24.8	41.9	33.3
キーとなる語が、文章の中でどのような意味合いで使われているのかに注意しながら読んだ。	24.6	34.6	40.8
筆者の主張と、その根拠や理由となる部分とを明らかにしながら読んだ。	21.8	45.0	33.2
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、そこから読み直した。	20.0	37.1	42.9
はっきり覚えようとするのではなく、言われれば思い出せる程度に理解しながら読んだ。	18.1	42.9	39.0
読みながら大切なところとそうでないところを区別した。	17.5	36.0	46.4
大切なところはどこか考えながら読んだ。	12.9	31.1	56.0
キーとなる言葉や文に注目しながら読んだ。	12.8	33.2	54.0
集中して読んだ。	11.8	40.3	47.9
意味が分からないところや難しいところをくり返し読んだ。	11.4	38.1	50.5
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した。	9.0	29.5	61.4
分からないところはゆっくり読んだ。	9.0	30.3	60.7

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んだ。」などの自己質問に関する方略、「具体的な例を挙げながら読んだ。」という例示に関する方略、「題名を考えながら読んだ。」「筆者がどのような結論を導くのか、仮説を立てながら読んだ。」「次にどういう内容が書かれているかを予想しながら読んだ。」などの次の内容や文章の本題についての予測に関する方略、「難しいことばや内容は理解しないで丸暗記した。」「大切な文は考えずにそのまま覚えようとした。」などの記憶に関する方略、「知らない字やことばを探して読んだ。」という語彙収集に関する方略の14項目であった。すなわち、認知的に過度の負担を強いるような方略は、あまり用いられない事が明らかとなった。一方、「した」と答えた人が全体の75%を超える方略はなかった。

また、センター試験の年度によって方略項目の使用傾向が異なるかどうかを調べる為、年度×方略使用頻度での χ^2 検定を行ったところ、「知らない字やことばを探して読んだ。」($\chi^2_{(2)} = 11.070, p < .005$), 「難しいことばや内容は理解しないで丸暗記した。」($\chi^2_{(2)} = 13.603, p < .005$)の2つの項目に有意な差が見られた。「全くしなかった」と答えた人の割合は、「知らない字やことばを探して読んだ。」という項目では、15年度で71%, 16年度で88%, 「難しいことばや内容は理解しないで丸暗記した。」という項目では、15年度で79%, 16年度で88%と、いずれも15年度よりも16年度の問題を解いた人の方が、これらの方略項目を使用しなかった事が明らかとなった。なお、この2項目はどちらも「全くしなかった」と答えた人数が全体の75%を超えた14項目の方略の中に含まれていた。

読解方略の構造 多く(75%以上)の人が「全くしなかった」と答えた14項目を除外し、残りの47項目について因子分析(主因子法, 直交equamax回転)を実施した。その際、最も負荷の高い因子への負荷量が.40に満たない方略は、最も負荷量の低いものから順に除外した。その結果、最終的に28項目による3因子を抽出した。

抽出した3因子について検討した結果、第1因子は、「接続詞(しかし、そして、つまり、などのことば)に注目しながら読んだ。」「キーとなる語が、文章の中でどのような意味合いで使われているのかに注意しながら読んだ。」「キーとなる言葉や文に注目しながら読んだ。」などの14項目から構成されており、内容自体を理解する為の方略が集められている事から『内容理解方略』因子、第2

因子は、「意味が分からないところや難しいところをくり返し読んだ。」「分からないところはゆっくり読んだ。」「分からなくなったら、どこから分からなくなってきたのかを考え、そこから読み直した。」などの6項目から構成されており、自分の理解状況をチェックしたり、理解状況に応じて読み方をコントロールしたりする方略が集められている事から『メタ認知方略』因子、第3因子は、「新しいことばを覚えるために具体的な状況を思い浮かべた。」「自分が今まで知っていることと比べながら読んだ。」「既に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んだ。」などの8項目から構成されており、自分が既に知っている事柄を使って理解を助けるような方略が多く集められている事から『既有知識活用方略』因子と、それぞれ命名した。初期の固有値は順に7.52, 2.55, 2.09であり、また、回転後の累積寄与率は36.88%であった。なお、表4に読解方略のequamax回転後の因子負荷量を示した。また、それぞれの因子について、因子得点を算出し、以後の分析で用いることにした。

読解成績と読解方略3因子との関連性の検討(全調査協力者) 読解方略の3因子が、センター試験の成績とどのような関係にあるのかを検討する為に、読解成績と読解方略の3因子との単相関係数を算出したところ、センター試験合計得点と『内容理解方略』との間には有意な正の相関($r = .27, p < .01$)が見られたが、『メタ認知方略』及び『既有知識活用方略』との間の相関は有意ではなかった(それぞれ、 $r = .09, n.s.$; $r = .03, n.s.$)。

そこで、読解成績と読解方略3因子との関連について、使用方略の交互作用が読解成績とどのような関係にあるのかも含めて検討する為に、階層的重回帰分析(Aiken & West, 1996)を行った。重回帰分析にあたっては、センター試験の合計得点を目的変数とし、『内容理解方略』因子(以下:「内容」), 『メタ認知方略』因子(以下:「メタ」), 『既有知識活用方略』因子(以下:「既有知識」)を第1層(主効果)に、「内容×メタ」, 「内容×既有知識」, 「メタ×既有知識」を第2層(2次の交互作用)に、「内容×メタ×既有知識」を第3層(3次の交互作用)に投入した。その結果、「内容」の主効果は有意だったものの($B = .26, p < .001$), 他の主効果、ならびに、交互作用はいずれも有意ではなかった($F_{(7,194)} = 3.00, p < .01$; $R^2 = .10$)。

表 4 読解方略の因子構造：equamax回転後の因子負荷量

読 解 方 略 項 目	内容理解	メタ認知	既有知識活用
接続詞（しかし、そして、つまり、などのことば）に注目しながら読んだ。	.63	.07	.09
キーとなる語が、文章の中でどのような意味合いで使われているのかに注意しながら読んだ。	.62	.20	.15
キーとなる言葉や文に注目しながら読んだ。	.60	.22	.10
どこどこが対応しているかを考えながら読んだ。	.59	.21	.19
大切なところはどこかを考えながら読んだ。	.57	.37	.12
どの部分がどの部分を修飾しているのかに注意しながら読んだ。	.56	.17	.17
大切なところに線を引いた。	.56	.19	-.21
筆者の主張と、その根拠や理由となる部分とを明らかにしながら読んだ。	.51	.25	.29
読みながら大切なところとそうでないところを区別した。	.51	.32	-.01
指示語（この、その、あの、などのことば）は、どの内容を指しているのかに注意しながら読んだ。	.49	.20	.05
段落間の関係を考えながら読んだ。	.48	.01	.20
文章の組み立て（構造）を考えながら読んだ。	.47	.06	.27
分かりにくい部分は、主語と述語の関係に注意しながら読んだ。	.44	.20	.24
文脈から全体像を予測しながら読んだ。	.41	.02	.23
意味が分からないところや難しいところをくり返し読んだ。	.15	.77	.08
分からないところはゆっくり読んだ。	.15	.68	.19
分からなくなったら、どこから分からなくなつたのかを考え、そこから読み直した。	.25	.65	.03
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した。	.23	.56	.03
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した。	.01	.42	.14
内容を理解するまでは、次の段落は読まないようにした。	.03	.40	.24
新しいことばを覚えるために具体的な状況を思い浮かべた。	-.07	.09	.61
自分が今まで知っていることと比べながら読んだ。	.09	.05	.61
既に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んだ。	.04	.08	.59
難しい文は、自分の言葉でかみ砕いて言い直しながら読んだ。	.11	.33	.52
具体的なイメージを思い浮かべながら読んだ。	.28	.11	.51
難しいことばは自分のことばで言い直した。	.17	.34	.50
段落ごとのまとめ（要約）を考えながら読んだ。	.30	.02	.43
1つの段落ごとに、内容を完全に理解しながら読み進んだ。	.14	.33	.42
初期の固有値	7.52	2.55	2.09
累積寄与率	15.77	10.96	10.15

読解成績と読解方略3因子との関連性の検討（調査にまじめに取り組んだ調査協力者のみ） 今回の調査に「あまりまじめには取り組まなかった」と回答した調査協力者が87名（41.23%）いた。そこで、これらの調査協力者を除外した124名の調査協力者（以下、「まじめ」群）のみを抽出した分析を行った。

全調査協力者と同様の階層的重回帰分析を実施した結果、「まじめ群」においては、「内容」、「既有知識」の主効果が有意であり（それぞれ、 $B = .35$, $p < .001$; $B = -.21$, $p < .05$ ），また「メタ×既有知識」の交互作用（ $B = .24$, $p < .10$ ）に有意傾向が見られた（ $F_{(7,111)} = 3.00$, $p < .01$, $R^2 = .16$ ）。この交互作用効果の内容を検討する為、Cohen & Cohen（1983）の手続きに従い単純傾斜の検討を行った。その結果、「メタ」高群（+1SD）においては「既有知識」の非標準化係数は有意ではなかったのに対し、「メタ」低群（-1SD）においては「既有知識」の非標準化係数が有意であった（ $B = -.44$, $p < .05$ ）。すなわち、「まじめ群」においては、『メタ認知方略』を使わずに『既有知識方略』を使うとセンター試験の合計得点が下がってしまう傾向のある事が示された（表5に、第3層まで

投入した際の階層的重回帰分析の結果を、図1に「メタ×既有知識」の交互作用の様相をそれぞれ示した）。

以上の結果をまとめると、15年度・16年度を合わせたセンター試験の合計得点と読解方略3因子との間には、調査協力者全体においては『内容理解方略』因子との間のみ正の関連が見られた。しかしながら、調査にまじめに取り組んだと答えた人々の間では、『内容理解方略』因子との間に正の関連、『既有知識活用方略』因子との間に負の関連が見られた。さらに、この負の関連は、『メタ認知方略』を使わずに『既有知識活用方略』のみ

表 5 読解成績と読解方略3因子との関連性（階層的重回帰分析：非標準化係数と決定係数）

読解方略	大学入試センター試験の成績	
	全調査協力者	まじめ群
内容理解	.26**	.35**
メタ認知	.01	.00
既有知識活用	-.00	-.21*
内容理解×メタ認知	-.00	-.01
内容理解×既有知識活用	-.01	.01
メタ認知×既有知識活用	.00	.24+
内容理解×メタ認知×既有知識活用	-.16	-.21
R^2	.10**	.16**

* ** $p < .01$, * $p < .05$, + $p < .10$

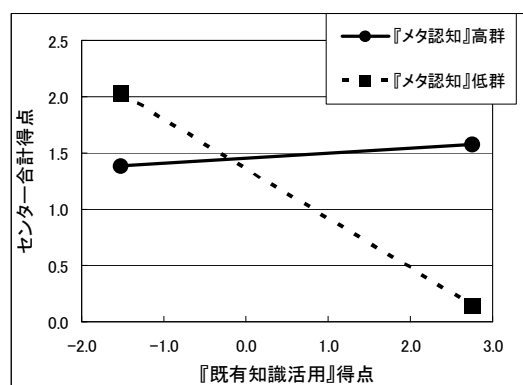


図1 まじめ群における『メタ認知方略』の高低別『既有知識活用方略』のセンター合計得点への回帰

を単独で用いてしまった場合には顕著に現れるが、『メタ認知方略』と合わせて用いた場合には見られなくなる傾向にある事が示された。

考 察

読解成績測度の妥当性 本研究では、読解成績測定のために、平成15年度と16年度の大学入試センター試験から、国語Ⅰの問い1（説明的文章）より設問を抜粋して用いた。2種類の文章を用いたのは、読解方略の使用頻度が文章の内容によって影響される事を防ぐ為である。

平成15年度の平均点は1.35点、16年度の平均点は1.42点と、どちらも理論的中間値である1.5点に近く、両者の間には有意な差もみられなかった。また、得点の分布を見ても、15年度が0点17.5%、1点38.8%、2点35.0%、3点8.7%、16年度が0点19.4%、1点30.6%、2点38.9%、3点11.1%と、どちらも正規分布に近い形を示していた。これらの事より、本研究で用いた2種類の文章は、読解成績の高い人と低い人を充分に弁別できるものであったと考えられる。

また、説明文の内容（すなわちセンター試験の年度）によって方略の使用傾向が異なるかどうかを調べた結果、「知らない字やことばを探して読んだ」、「難しいことばや内容は理解しないで丸暗記した。」の2項目においていずれも、15年度よりも16年度のセンター試験を解いた人達の方が、これらの方略を使用しなかった事が示された。これは、16年度の説明文では比較的日常的な言葉しか用いられておらず、注釈も1つしかないのに対し、15年度の説明文にはモジュールなどの日常では耳慣れない言葉が用いられ、注釈も7つついているなど、難しい言葉が多く含まれていた為であると考

えられる。しかし逆に考えると、今回の研究では61項目ある読解方略の内、説明文の内容の違いが使用頻度に明確な影響を及ぼした方略は2つしかなかった事になる。中程度の難易度で、ある程度の長さを持つ説明文では、内容の違いによって使用される読解方略が変化するという事は、あまりないのかもしれない。

日常的に用いられる読解方略 読解方略に関しては、多く（75%以上）の人が用いなかったと回答した項目を実用的ではない項目として、『実用的読解方略尺度』から除外した。その結果、「内容をまとめるために簡単な表や図を書いた。」などの書き込みに関する方略、「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んだ。」などの自己質問に関する方略、「次にどのような内容が書かれているかを予想しながら読んだ。」などの次の内容や文章の本題についての予測に関する方略、「難しいことばや内容は理解しないで丸暗記した。」などの記憶に関する方略、「知らない字やことばを探して読んだ。」という語彙収集に関する方略などの合計14項目が除外された。

これらの項目はいずれも、認知的に過度の負担を強いるような方略であると考えられる。つまりこれらの結果は、日常的な読解場面では、ほとんどの人が過度の認知的負担を強いるような方略を使用しない事を示している。

読解成績弁別力のある方略とその構造 本研究の第1の目的は、日常的な説明文読解において実際に使用されている方略を探索的に抽出し、その構造を明らかにする事であった。結果として、28項目3因子（『内容理解方略』『メタ認知方略』『既有知識』）を抽出した。

探索的に得られたこの3因子は、過去の研究と照らし合わせて、どの程度妥当なものであろうか。犬塚(2002)は読解方略の構造を、「部分理解方略」、「内容学習方略」、「理解深化方略」の3因子で捉えていた。犬塚(2002)はこの3因子を、文章理解モデル(Kintsch & van Dijk, 1978; van Dijk & Kintsch, 1983; van Dijk, 1987; Kintsch, 1992, 1994)の観点から説明している。文章理解モデルでは、文章理解の過程が、1語1語の意味を捉える段階（表層構造）から、接続語などを基に文章同士の関係を把握したり、前文からの推論によって後文の意味を把握したりして文の意味を捉えて行く段階（テキストベースの構築）、そして、文章から得られた情報に既有知識を基にした吟味を加える精緻化・統合化の段階（状況モデルの構築）へと移って行くと考えられている。犬塚(2002)

は、表層構造というミクロ構造からテキストベースの構築、そして説明文全体の理解（マクロ構造）へと移る段階で使用される方略として「部分理解方略」や「内容学習方略」があり、既有知識などを活用しながらテキストベースから状況モデルを構築する段階で使用される方略として「理解深化方略」があると解釈している。

本研究で得られた3因子では、『内容理解方略』が表層構造からテキストベースを構築する段階、『既有知識活用方略』がテキストベースから状況モデルを構築する段階にそれぞれ対応していると考えられる。そう考えると、本研究での『内容理解方略』は犬塚（2002）の「部分理解方略」や「内容学習方略」と、『既有知識活用方略』は「理解深化方略」と対応しているとも考えられる。

しかしながら、『メタ認知方略』と対応する方略は犬塚（2002）の構造には見られない。『メタ認知方略』は、犬塚（2002）が方略の構造として参考に挙げたPereira-Laird & Deane（1997）のモデルで言われている「メタ認知的方略使用」と対応すると考えられる。Pereira-Laird & Deane（1997）は様々な読解方略を収集し、それらを「認知的読解方略使用」と「メタ認知的方略使用」という2因子で説明している。本研究で得られた3因子をPereira-Laird & Deane（1997）のモデルで解釈すると、『内容理解方略』が「認知的方略使用」と、『メタ認知方略』が「メタ認知的方略使用」と、それぞれ対応していると考えられる。このように、本研究で得られた3因子は、データに基づいて探索的に得られたものであるが、過去の研究ともある程度の対応を見る事のできるものであった。

一方、国語教育の分野で井上（2005）が読解力に影響する要因として挙げている「文章理解能力」及び「文章の内容についての知識」と本研究で抽出された3因子との関係をみると、「文章理解能力」の構成要素である「①文脈の中での語の意味・機能を正確に理解する能力」、「②文構造（主述、修飾－被修飾の対応など）を正確に理解する能力」、「③文章構造（指示語、接続語、キーワード、段落間の関係、理由、根拠、比喩など）を正確に理解する能力」、「④文章を要約する能力」、「⑤文章のこれから先の展開を予測し、仮説を立てる能力」はいずれも『内容理解方略』に関係していると考えられる。また、「文章の内容についての知識」は『既有知識活用方略』と関係しており、読解の過程でこれらの能力が適切に活用されているかをモニタリングしたり、あるいは読み方をコ

ントロールしたりする方略として『メタ認知方略』が関係していると考えられる。こう考えると、本研究で抽出された28項目3因子の構造は、国語教育の分野で挙げられている読解力に影響する要因とも一通りの対応はしていると考えられる。

読解方略と読解成績との関係 本研究の第2の目的は、第1の目的で抽出した読解方略が、実際の読解成績とどのような関係にあるのかについて検討し、読解成績弁別性の高い方略を明らかにする事であった。

平成15年度・16年度を合わせたセンター試験の合計得点と読解方略3因子の間には、調査協力者全体においては『内容理解方略』との間に正の関連が見られたのみで（ $B = .26, p < .001$ ）、他の2つの方略との間に直線的な関係は見られなかった。しかしながらこれは、『メタ認知方略』や『既有知識活用方略』が読解力と関係していない為ではなく、調査協力者の中に「あまりまじめには取り組まなかった。」と答えた人が約40%も含まれていた為であると考えられる。そもそもあまりまじめに読解に取り組んでいないのであれば、どのような読解方略を用いようともセンター試験の得点が上がる可能性は少ない為、調査協力者全体の分析では読解成績と読解方略との間に直線的な関係が強くは見られなかったであろう。

そこで、調査にまじめに取り組んだと回答した人々のみで分析した所、読解成績と『内容理解方略』との間に正の関連が、『既有知識活用方略』との間に負の関連が見られた（それぞれ、 $B = .35, p < .001$ ； $B = -.21, p < .05$ ）。また、『既有知識活用方略』と『メタ認知方略』との交互作用項も有意な傾向にあり（ $B = .21, p < .10$ ）、『メタ認知方略』を使わずに『既有知識活用方略』を単独で使ってしまうと読解成績が下がる傾向にある事が明らかとなった（図1参照）。

このように、読解成績と『既有知識活用方略』との間には負の関連が見られ、その関係は『メタ認知方略』を用いずに『既有知識活用方略』のみを単独で用いた場合に顕著に現れたのは何故であろうか。教育心理学分野での先行研究では、主に既有知識を活用する事で文章理解が促進される事が示されてきた（例えば、Spires & Donley, 1998）。しかし、既有知識にのみ頼った読解が正確な内容理解の妨げとなる事も指摘されている。例えば予備校講師の出口（1998）は講義の中で、一般の大学受験生が現代文を読み誤るのは、「文章を読むときに、先入主が掩蔽を起こし、影の部分を作っていく」からであり、「個人言語の中に繰り込まれて

いるものは読み取りやすく、そうでないものは(無意識のうちに)読み落とす」,「読み落とした部分はどうするかと言ったら、何となくボヤッとした雰囲気、勝手に繋げている」と述べている。すなわち、文章を読む際に自分が良く知っている事柄や先入観に沿う事柄は、はっきりと読み取る事が出来るが、未知の事柄や先入観に合致しない事柄に関しては、正確な内容を読み落とし、何となく自分の先入観に合うように勝手に解釈しているというのである。

この指摘はあくまで講師としての個人的経験から語られたもので、実証研究を元に報告されている訳ではないが、西林(2005)は認知心理学分野での研究を大観し、このような既有知識先行型の読解について考察している。西林(2005)はまず、Bransford & Johnson (1972)の「新聞の方が雑誌よりいい。街中より海岸の方が場所としていい。最初は歩くより走る方がいい。…(以下略)」といった、多くの読者にとって文法や単語は全て分かるけれども、「何の話なのか」がよく分からないような短文について、それが「風揚げ」についての話だという情報が得られるととたんに全体の意味が理解できるといった例を挙げ、人が文章を理解する際には既有知識(スキーマ)の活用が密接に関わっている事を説いている。その上で、「風揚げ」の例のように、特定のスキーマを活用する事で文章の正確な理解が促進される場合と、そうでない場合、すなわちスキーマに頼った読解が文章の誤読を招く場合について説明している。スキーマに頼った読解が誤読に繋がる場合では、たとえばBransford & Johnson (1973)の「…(前略)…新聞を丹念に読み…(中略)…何本か電話をかけ…(以下略)」といった短文について、これが「失業者」についての記述であれば(「失業者」スキーマが活性化されていれば)、新聞は求人欄を見ており、電話は面接の予約の為のものであるという連想が働きやすく、「株の仲介人」についての記述であれば(「株の仲介人」スキーマが活性化されていれば)新聞の経済欄を見ており、電話は株の注文であるという連想が働きやすい事を示し、活性化されているスキーマによって様々な解釈が可能である事、すなわち、文書の本筋から外れたスキーマが活性化している場合には必ずしも文章の本筋に沿った解釈ができるとは限らない事を説いている。

このような活性化された既有知識(広義でのスキーマ)が誤った解釈や判断を導く理由については、Collins & Loftus (1975)の活性化拡散モデル

で解釈されることが多い。活性化拡散モデルでは、人の保有する各概念が1つのノードで表され、意味的に関連のある概念ノード同士がリンクで結び付けられており、意味的関連性に基づくネットワーク構造をなしていると仮定されている。そして、ある概念が処理された時には、その概念自身が活性化されるのみならず、その概念とリンクによって意味的に結びついた関連のある概念に関しても活性化が広がってゆくと考えられている。

読解成績と『既有知識活用方略』との間に負の関連が見られ、その関連は特に『メタ認知方略』を用いずに『既有知識活用方略』のみを単独で用いた場合にのみ顕著に示された事は、活性化拡散モデルを用いると以下のように説明できる。すなわち、もし説明文の本筋とは無関係な箇所に注目してしまう事によって、本筋から外れた内容の既有知識を活性化させてしまったとしたら、それらをその後の読解過程で用いる事によって本筋とは異なる理解を招いてしまう危険性があるのである。『メタ認知方略』を活用すれば、自分が文章の本筋と無関係な箇所に注目していないかどうか確認したり、誤った注目を修正したりする事ができる。その為、『既有知識活用方略』と『メタ認知方略』を合わせて用いた場合は文章の本筋とは無関係な箇所に関する既有知識を活用して誤読する事が少なくなるのであろう。しかし、『メタ認知方略』を用いずに『既有知識活用方略』のみに頼った読解を行っておれば、『メタ認知方略』を活用した場合よりも文章の本筋に沿う既有知識を正しく活用しているかどうかを確認する機会が少なく、文章の本筋から外れた内容の既有知識を用いてしまう機会が多くなってしまい、誤読してしまう危険性が顕著に現れるのではないかと考えられるのである。

総合考察と今後の課題 本研究の主な意義は、第1に、日常的な読解場面で実際に用いられている方略を抽出し、28項目3因子からなる『実用的読解方略尺度』を作成した事である。第2に、『内容理解方略』の活用が読解成績の向上に繋がるであろう事、『既有知識活用方略』の活用はしばしば、文章の本筋とは無関係な箇所に関係した既有知識を活用して本筋とは異なる理解を招く危険性がある事、特にそれは『メタ認知方略』を用いず『既有知識活用方略』のみを単独で用いた場合に顕著に現れる事などの、読解成績弁別性の高い方略と読解成績との関係を明らかにした事である。

但し、注意すべき点として以下の事が挙げられる。第1に、犬塚(2002)で扱われているような認知的負荷の高い方略が、本研究では除外されて

いる点である。実際の入試など、良い成績をとろうというモチベーションが高い特別な場面では、本研究では用いられなかった認知的負荷の高い方略も用いられるかもしれないし、多くの先行研究が示すように、それらの方略を用いた方が読解成績が良くなるのかもしれない（例、桐木・石田・岡・森, 1981; 秋田, 1988; 笠原, 1991; Chemielewski & Dansereau, 1998; Spires & Donley, 1998）。今後、読解に対するモチベーションが高い場面における読解方略の使用状況や、使用された読解方略と実際の読解力との関係を明らかにする事も必要となってくるであろう。

第2に、犬塚（2002）は3因子の下に更に7つの下位カテゴリを挙げている。本研究の3因子構造では、犬塚（2002）の7下位カテゴリ構造ほど細かな個々の読解方略については検討できない。今後の研究では、その目的によって2つの尺度を使い分ける必要がある。すなわち、比較的基礎的な研究などで詳細な個々の方略について検討する場合には、犬塚（2002）の7カテゴリを用いる事が十分に有効であろうし、教育場面への応用など簡易で実用的な方略について検討する場合には、本研究の3因子を用いる事も有効であろう。

第3に、本調査では調査実施時間の都合上、センター試験の問題を3問しか出題できなかった。その為、読解成績の得点分布は0点～3点までの4段階と、その範囲が狭くなってしまった。読解成績の得点範囲が狭いという事は、読解方略との相関関係が得られ難いという事である。読解成績と読解方略（特に『メタ認知活用方略』や『既有知識活用方略』）との間に明確な相関関係が見られなかったのはこの為である可能性も否定できない。今回の調査では、センター試験だけでも20分もの時間を要してしまう事から、調査協力者への負担を考慮して3問しか出題しなかったが、今後読解成績の測定方法を工夫する事で、今回よりも明確な相関関係が得られるかもしれない。

効果的な読解力育成法 今回の調査結果は充分教育場面への応用可能性を持っていると言えよう。すなわち、読解力の育成にあたっては、大切なところはどこか考えたり、指示語や接続詞に注目したりしながら文章の内容自体を正確に捉えようと『内容理解方略』の指導は大変効果的である。一方、『既有知識活用方略』のみに頼った読み方では、文章の本筋から外れた既有知識を用いてしまう可能性も高く、内容を誤読してしまう危険性がある。既有知識を活用する場合には、自分の理解度をモニタリングしたり、理解度に応じて読むス

ピードをコントロールしたりしながら、文章の本筋とは無関係な既有知識を活用しないようにチェックする『メタ認知方略』を用いる必要がある。その意味において、これまで国語教育の場面ではあまり議論されてこなかった『メタ認知方略』のような読解方略をきちんと習得させ、活用できるように指導する事が重要になってくるであろう。

では『メタ認知方略』を活用するという事は、具体的にはどのようにする事なのであるだろうか。本研究で得られた『メタ認知方略』に関する項目は、「意味が分からないところや難しいところをくり返し読んだ。」など、いずれも「自分の理解度をモニタリングし、理解が不十分だと判断すれば先を読み進むのを中断し、少し前に戻って意味が分かるまで繰り返しゆっくり読む」といったものであった（表4参照）。ここで重要なのは、「分からない箇所を意味が分かるまで繰り返し読む」という点である。出口（1998）が、理解が不十分な箇所を「何となくボヤッとした雰囲気、勝手に繋げて」解釈している事が誤読に繋がる大きな要因であると指摘している事と照らし合わせると、「意味が分からない箇所を意味が分かるまで繰り返し読む」のか、意味が分からないまま先を読み進んでしまうのかによって、読解成績が変わってくると考えられるからである。読解成績の低い人達はおそらく、意味が分からない箇所を自覚したとしても、繰り返し納得できるまで読むのではなく、自分が知っている事と結び付けて勝手に解釈して先を読み進んでいるのであろう。その為、活用した既有知識が文章の本筋に沿うものであれば問題はないのかもしれないが、多くの場合、本筋から外れた既有知識を活用してしまい、理解が曖昧な箇所の意味を文章の本筋とは逸れて解釈する事によって読解成績が低下してしまうと考えられるのである。そのような誤読を避ける為には、意味が分からない箇所、多分こうだろうとは思いうけれど確信が持てない箇所などは、「（1）一般的知識」、「（2）自分自身の経験」、「（3）論理的に正しい事柄」、「（4）本文に書かれてある事柄と似てはいるが厳密には異なる事柄」などといった自分が知っていると思っている事と照らし合わせて解釈するのではなく、「本当に本文にそう書かれてあるのかどうか、もう一度本文を読み返して確認する」といった読み方を身に付けさせる事が効果的であると言えるだろう。

引用文献

- Aiken, L. S., & West, S. G. (1996). *Multiple regression: Testing and interpreting the interactions*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- 秋田喜代美 (1988). 質問作りが説明文の理解に及ぼす効果 教育心理学研究, **36**, 307-315.
- Bransford, D. J., & Johnson, M. K. (1972). Contextual prerequisites for understanding: Some investigations of comprehension and recall. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, **11**, 717-726.
- Bransford, D. J., & Johnson, M. K. (1973). Considerations of some problems of comprehension. In W. G. Chase(Ed.), *Visual information processing*. New York: Academic Press. Pp.383-438.
- Britton, B. K., & Gulgoz, S. (1991). Using Kintsch's model to improve instructional text: Effect of inference calls on recall and cognitive structures. *Journal of Educational Psychology*, **83**, 329-345.
- Chemielewski, T. L., & Dansereau, D. F. (1998). Enhancing the recall of the text : Knowledge mapping training promotes implicit transfer. *Journal of Educational Psychology*, **90**, 407-413.
- Cohen, J., & Cohen, P. (1983). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences*. 2nd ed. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Collins, A. M., & Loftus, E. F. (1975). A spreading-activation theory of semantic processing. *Psychological Review*, **82**, 407-428.
- 出口汪 (1998). 出口現代文入門講義の実況中継 (上) 語学春秋社
- 井上尚美 (2005). 提言・学力の基礎「読みの力」の育て方－「ひとり読み」の態勢をつくれ－教育科学／国語教育, **47**, 5-8.
- 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.
- 笠原正洋 (1991). 読解過程での自己質問生成が説明文の理解・記憶に及ぼす影響 認知・体験過程研究, **1**, 77-108.
- Kintsch, W. (1992). A Cognitive architecture for comprehension. In H. L. Pick, P. van den Broek & D. C. Knill(Eds.), *The study of cognition: Conceptual and methodological issues*. Washington, D. C. : American Psychological Association, Pp. 143-164.
- Kintsch, W. (1994). Text comprehension, memory, and learning. *American Psychologist*, **49**, 294-303.
- Kintsch, W., & van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of comprehension and production. *Psychological Review*, **85**, 363-394.
- 桐木建始・石田潤・岡直樹・森敏昭 (1981). 文章の読解に及ぼす要約作業の効果 教育心理学研究, **29**, 161-165.
- 三好稔・古浦一郎 (1959). 国語科における学業不振児－特に読解力について－ 各教科教育法に関する教育心理学的研究 Ⅲ (国語科 その1)－ 教育心理学研究, **6**, 175-185.
- 文部省 (1998). 小学校学習指導要領 国立印刷局
- 文部省 (1998). 中学校学習指導要領 国立印刷局
- 文部省 (1999). 高等学校学習指導要領 国立印刷局
- 西林克彦 (2005). わかったつもり－読解力がない本当の原因－ 光文社
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, **1**, 117-175.
- Pereira-Laird, J. A., & Deane, F. P. (1997). Development and validation of a self-report measure of reading strategy use. *Reading Psychology*, **18**, 185-235.
- Spires, H. A., & Donley, J. (1998). Prior knowledge activation: Including engagement with informational texts. *Journal of Educational Psychology*, **90**, 249-260.
- 魚崎祐子 (2004). 下線をひくことはテキストの内容理解に役立つのか－方略としての意義－教育フォーラム, **34**, 109-117.
- van Dijk, T. A. (1987). Episodic models in discourse processing. In R. Horowitz and S. J. Samuels (Eds.), *Comprehending oral and written language*. New York: Academic Press, Pp.161-196.
- van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.