

説明文の読解方略と読解成績との関係 (2) — 解答にまじめに取り組んだ調査協力者データの再分析 —¹⁾

The reading strategies to improve reading comprehension
for understanding the expository text. (2)
— The reanalyses of the data responded by the participants
who solved the questions seriously. —

笹山 郁生

Ikuo SASAYAMA

学校教育講座

森 年 宏²⁾

Toshihiro MORI

中身で勝負の有限会社

(平成20年9月30日受理)

本研究は、説明文の読解方略と読解成績との関連について検討した森・笹山(2007)のデータから、解答にまじめに取り組んだ調査協力者のデータを抽出し、再分析を試みたものである。大学生の調査協力者124名のデータを分析した結果、①読解方略は『内容理解方略』『既有知識活用方略』『メタ認知方略』の3因子構造を示すこと、②『内容理解方略』の使用は読解成績を向上させる可能性のあること、③『既有知識活用方略』だけが単独で使用されると、読解成績が低下する傾向にあること、という森・笹山(2007)と同様の結果が示された。『内容理解方略』の重要性和『既有知識活用方略』の単独使用の危険性が考察された。

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

説明文の内容を理解するために、人々がどのような読解方略を日常場面で用いているのか、また、読解力の高い個人と低い個人とでは、使用する読解方略にどのような違いがあるのか、といったことを明らかにすることは、読解力育成のための教育に、重要な示唆を与えてくれるだろう。このような観点から、読解方略と読解力との関係について、多くの研究がなされてきた(秋田, 1988; 犬塚, 2002; 笠原, 1991; 桐木・石田・岡・森, 1981; 三好・古浦, 1959, 魚崎, 2004, 等)。これらの研究は、それぞれ何らかの読解方略が、個人の読解力と関連していることを明らかにしている。

ところで、実際に説明文を読む場合、私たちは複数の読解方略を組み合わせて使用している可能性が考えられる。複数の読解方略を組み合わせて使用することは、各方略を単独で用いるよりも有効となる可能性も考えられる。一方、複数の読解方略の組み合わせは、場合によっては、単独での読解方略使用よりも、かえって悪影響を及ぼす可能性も考えられる。

このような点に着目して、森・笹山(2007)は、人々が日常的に用いる読解方略を測定するための尺度を作成し、その尺度を用いて、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の構造を検討するとともに、それらの読解方略と実際

1) 本研究は、第1筆者の指導のもと、第2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のデータを再分析したものである。

2) 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。

の読解成績との関係について検討した。その結果、①実際の読解場面で用いられる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因子構造を示すこと、②『内容理解方略』の使用は読解成績を向上させること、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つながるわけではないことを、それぞれ明らかにした。

ところで、上述した3つの結果のうち、結果③に示した『既有知識活用方略』×『メタ認知方略』の交互作用については、この調査に対して「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のデータを除外した重回帰分析の結果によるものである。この重回帰分析では、読解成績を基準変数とし、因子分析の結果抽出した『内容理解方略』『メタ認知方略』『既有知識活用方略』のそれぞれの因子得点と、それらのすべての交互作用項を説明変数として実施したのだが、その際利用した因子得点は、全調査協力者のデータによる因子分析において抽出したものであった。したがって、調査に「まじめに」取り組んだ調査協力者のみを分析対象とした場合、各因子得点の平均値が0ではなくなってしまうため、多重共線性の問題(Aiken & West, 1996)を引き起こしている可能性が危惧される。

そこで、本研究では、森・笹山(2007)のデータを用い、調査にまじめに取り組んだと回答した調査協力者と、まじめに取り組まなかったと回答した調査協力者との間で、使用した読解方略にどのような差異が認められるのか、また、調査にまじめに取り組んだ調査協力者のデータにおいて、読解方略と読解成績との間にどのような関係があるのかについて明らかにすることを目的とする。

方 法³⁾

調査協力者 福岡県内の私立大学2校、国立大学1校の学生計211名(男性57名、女性154名、平均年齢20.26歳)であった。なお、これらの調査協力者のうち、調査に「あまりまじめには取り組まなかった。」という選択肢を選択した協力者(以下、「非まじめ」群)は87名(男性19名、女性68名)、選択しなかった協力者(以下、「まじめ」群)

は124名(男性38名、女性86名)であった。なお、若干、「非まじめ」群では女性の割合が多いのに対して、「まじめ」群では男性の割合が多いように見えるものの、両群間に統計的な差異は認められなかった($\chi^2_{(1)} = 2.01, n.s.$)。

読解成績の測定 読解成績の具体的な測度として、大学入試センター試験の問題から、平成15年度および16年度の「国語Ⅰ」の中から、第1問(説明文読解問題)中の3問をそれぞれ用いた(ただし、漢字に関する問題は省いた)。

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項目の方略について、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段階で回答を求めた。

調査用紙の構成 調査用紙は、表紙に年齢と性別を問う欄を設け、その後に、大学入試センター試験問題を配した。さらに、読解方略質問項目に回答を求め、最後にこの調査自体に『あまりまじめには取り組まなかった』かどうかを問う質問を配した。なお、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。」という用紙を挟み、それ以降をクリップで止め、協力者が勝手に開けないようにした。

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。調査の趣旨について説明した後、年齢と性別を記入させ、「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(20分)。20分経過後、解答を終了させ、その後、読解方略質問項目等に回答するよう教示した。最後に、回答を終えた協力者から順に調査用紙を回収し、調査を終了した。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

「まじめ」群と「非まじめ」群の読解成績の比較

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、3つの問いの得点を合計して「読解成績」得点を算出した。この「読解成

3) 本論文は、森・笹山(2007)のデータを再分析したものである。したがって、方法の詳細については、森・笹山(2007)を参照のこと。

表1 「まじめ」群／「非まじめ」群別読解方略項目の平均値(標準偏差)と t 検定結果

読 解 方 略 項 目	「まじめ」群	「非まじめ」群	t 値 (自由度)	有意確率
集中して読んだ。	1.58 (.59)	> 1.05 (.70)	6.03 (209)	$p < .001$
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。	1.34 (.74)	> .91 (.80)	4.01 (209)	$p < .001$
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。	1.37 (.65)	> .98 (.78)	4.03 (208)	$p < .001$
結論を見つけて全体の意味を理解しなおした。	1.16 (.77)	> .78 (.69)	3.68 (209)	$p < .001$
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。	1.27 (.69)	> .90 (.75)	3.71 (209)	$p < .001$
キーとなる言葉や文に注目しながら読んだ。	1.56 (.64)	> 1.20 (.75)	3.85 (209)	$p < .001$
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。	1.67 (.57)	> 1.31 (.72)	3.94 (156.35)	$p < .001$
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。	1.37 (.69)	> 1.02 (.81)	3.37 (208)	$p < .01$
大切なところに線を引いた。	1.14 (.96)	> .79 (.89)	2.68 (193.42)	$p < .01$
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。	1.53 (.62)	> 1.20 (.73)	3.57 (208)	$p < .001$
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。	1.11 (.79)	> .79 (.79)	2.89 (209)	$p < .01$
どこどこが対応しているかを考えながら読んだ。	1.21 (.75)	> .91 (.74)	2.90 (208)	$p < .01$
段落間の関係を考えながら読んだ。	.82 (1.20)	> .53 (.71)	2.04 (209)	$p < .05$
各文は簡単に言うかどうかを考えながら読んだ。	1.14 (.73)	> .85 (.77)	2.75 (209)	$p < .01$
難しいことは自分のことばで言い直した。	.84 (.76)	> .56 (.74)	2.60 (208)	$p < .05$
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。	1.13 (.81)	> .86 (.86)	2.31 (208)	$p < .05$
どういう意味かはっきりさせながら読んだ。	.98 (.66)	> .72 (.68)	2.77 (182.75)	$p < .01$
大切なところはどこかを考えながら読んだ。	1.53 (.66)	> 1.29 (.76)	2.43 (168.13)	$p < .05$
分からないところはゆっくり読んだ。	1.61 (.59)	> 1.38 (.72)	2.49 (162.09)	$p < .05$
文脈から全体像を予測しながら読んだ。	.78 (.79)	> .55 (.71)	2.17 (209)	$p < .05$
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。	1.38 (.71)	> 1.16 (.79)	2.10 (209)	$p < .05$
具体的なイメージを思い浮かべながら読んだ。	1.05 (.77)	> .84 (.76)	1.96 (208)	$p < .10$
本質を見失わないようにする為に、 unnecessaryな部分には出きるだけ気を配らないようにした。	1.08 (.77)	> .87 (.80)	1.90 (207)	$p < .10$
分かりにくい部分は、主語と述語の関係を注意しながら読んだ。	.90 (.81)	= .72 (.79)	1.62 (208)	$n.s.$
自分が今まで知っていることと比べながら読んだ。	.59 (.76)	> .41 (.67)	1.81 (197.05)	$p < .10$
段落ごとのまとめ(要約)を考えながら読んだ。	.58 (.71)	> .41 (.64)	1.78 (196.61)	$p < .10$
大切なことばを覚えようとした。	.52 (.72)	> .37 (.59)	1.73 (203.18)	$p < .10$
比喻などの表現が、何を意味しているのかに注意しながら読んだ。	.85 (.81)	= .70 (.75)	1.40 (209)	$n.s.$
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。	.81 (.75)	= .67 (.76)	1.39 (208)	$n.s.$
細部にこだわらず、筆者の主張の本題のみを追った。	.98 (.71)	= .84 (.79)	1.36 (173.00)	$n.s.$
意味段落に分けて考えた。	.43 (.67)	= .29 (.61)	1.62 (194.95)	$n.s.$
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。	.80 (.73)	= .66 (.73)	1.38 (207)	$n.s.$
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。	.48 (.56)	= .37 (.59)	1.39 (208)	$n.s.$
題名を考えながら読んだ。	.22 (.53)	= .11 (.42)	1.57 (206.74)	$n.s.$
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。	.87 (.78)	= .77 (.73)	.94 (208)	$n.s.$
文章の組み立て(構造)を考えながら読んだ。	.70 (.76)	= .61 (.74)	.91 (207)	$n.s.$
既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。	.65 (.78)	= .56 (.73)	.82 (208)	$n.s.$
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。	.33 (.62)	= .25 (.55)	1.02 (193.11)	$n.s.$
はじめに全体をざっと読んで大体の意味をつかんでからもう一度読んだ。	.78 (1.26)	= .70 (.82)	.53 (209)	$n.s.$
具体的な例を挙げながら読んだ。	.18 (.47)	= .10 (.38)	1.28 (202.12)	$n.s.$
知らない字やことばを探して読んだ。	.31 (.62)	= .24 (.57)	.81 (208)	$n.s.$
大切なところを書き抜いた。	.09 (.34)	> .02 (.15)	1.91 (181.82)	$p < .10$
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。	.18 (.48)	= .11 (.39)	1.05 (204.74)	$n.s.$
内容をまとめるために簡単な表や図を書いた。	.07 (.32)	> .01 (.11)	2.00 (158.54)	$p < .05$
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。	.23 (.56)	= .17 (.44)	.90 (206.39)	$n.s.$
主観を交えずに読もうとした。	1.13 (.85)	= 1.07 (.89)	.51 (208)	$n.s.$
覚えるためにくり返し読んだ。	.41 (.66)	= .36 (.65)	.63 (208)	$n.s.$
読み終わってから、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た。	.15 (.38)	= .09 (.39)	.99 (180.10)	$n.s.$
内容を理解するまでは、次の段落は読まないようにした。	.44 (.70)	= .39 (.69)	.46 (209)	$n.s.$
文章のはじめから順に、完全に理解しながら読み進んだ。	.63 (.64)	= .59 (.73)	.37 (168.40)	$n.s.$
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。	.93 (.78)	= .90 (.75)	.29 (209)	$n.s.$
段落ごとのまとめ(要約)を書いた。	.02 (.16)	= .01 (.11)	.67 (208)	$n.s.$
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。	.65 (.77)	= .66 (.70)	-.10 (209)	$n.s.$
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。	.33 (.61)	= .35 (.63)	-.18 (207)	$n.s.$
コメントや内容をまとめたものを書き込んだ。	.05 (.22)	= .07 (.33)	-.54 (209)	$n.s.$
先生ならどういう質問をするか考えながら読んだ。	.08 (.30)	= .14 (.44)	-1.05 (142.98)	$n.s.$
大切な文は考えずにそのまま覚えようとした。	.19 (.49)	= .26 (.54)	-.98 (173.58)	$n.s.$
難しいことばや内容は理解しないで丸暗記した。	.18 (.42)	= .26 (.62)	-1.14 (141.25)	$n.s.$
読みながら内容が正しいか考えた。	.64 (.73)	= .74 (.77)	-.95 (209)	$n.s.$
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。	.95 (.80)	= 1.13 (.82)	-1.55 (208)	$n.s.$
速く読もうとした。	.89 (.84)	< 1.13 (.82)	-2.06 (209)	$p < .05$

* 表中の「まじめ」群と「非まじめ」群との間の等号・不等号は、両群間の大小関係を示している。

抽出した 3 因子について、「大切なところはどこか考えながら読んだ。」「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。」「どことどこが対応しているかを考えながら読んだ。」などの 14 項目から構成されていた第 1 因子を『内容理解方略』因子、「自分が今まで知っていることと比べながら読んだ。」「新しいことを覚えるために具体的な状況を思い浮かべた。」「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 9 項目から構成されていた第 2 因子を『既有知識活用因子』、「分からないところはゆっくり読んだ。」「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。」などの 6 項目から構成されていた第 3 因子を『メタ認知方略』因子とそれぞれ命名した。

本研究で抽出した 3 因子は、第 2 因子と第 3 因子の順序や、各因子を構成する項目に若干の違いは認められたものの、森・笹山（2007）で抽出した 3 因子とほぼ同一の因子構造を示していた。

なお、表 2 に読解方略の varimax 回転後の因子負荷量を示した。また、因子ごとに因子得点を算出し、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（「まじめ」群のみの分析） 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ために、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、説明変数としては、『内容理解方略』『既有知識活用方略』『メタ認知方略』の各因子得点を第 1 層、それぞれの 2 次の交互作用項を第 2 層、3 次の交互作用項を第 3 層に投入した。なお、この結果を表 3 に示した。

表 3 に示したとおり、階層的重回帰分析の結果、『内容理解方略』の主効果が有意であり ($B = .291, p < .001$)、『内容理解方略』を使用するほど、読解成績が高くなることが明らかになった ($F_{(7,117)} = 3.083, p < .01; R^2 = .164$)。しかしながら、この主効果は、3 次の交互作用によって制限される傾向にあったため ($B = -.160, p < .10$)、まず単純交互作用について検討した。その結果、『内容理解方略』を使用している場合 ($Mean + 1 S.D.$) には、『既有知識活用方略』×『メタ認知方略』の交互作用は有意ではなかった ($B = -.022, n.s.$) のに対して、『内容理解方略』を使用していない場合 ($Mean - 1 S.D.$) には、『既有知識活用方略』×『メタ認知方略』の交互作用が有意であった ($B = .298, p < .05$)。そこで、この結果について、さらに、単純・単純主効果の検討を実施した結果、『内容理解方略』は使用していない ($Mean - 1 S.D.$) が『メタ認知方略』を使用している ($Mean + 1 S.D.$) 場合には、『既有知識活用方略』の使用の有無は読解成績と無関連であった ($B = .198, n.s.$) のに対して、『内容理解方略』も『メタ認知方略』も使用していない ($Mean - 1 S.D.$) 場合には、『既有知識活用方略』を使用するほど、読解成績は悪くなる傾向にあること ($B = -.399, p < .10$) が示された。

これらの結果より、『内容理解方略』を使用するほど、読解成績は向上すること、ならびに、『内容理解方略』や『メタ認知方略』を使用することなく、『既有知識活用方略』のみを単独で使用する、読解成績が悪くなる傾向にあることが明らかになった。なお、これらの交互作用効果については、図 1 に示した。

考 察

読解方略使用頻度と読解成績における「まじめ」群と「非まじめ」群との差異 表 1 に示したように、「まじめ」群と比較して、「非まじめ」群の方

表 3 「まじめ」群における
 読解方略と読解成績との関連性
 (階層的重回帰分析：非標準化係数と決定係数)

読 解 方 略	読 解 成 績
内容理解	.291***
既有知識活用	-.104
メタ認知	-.001
内容理解×既有知識活用	-.004
内容理解×メタ認知	-.046
既有知識活用×メタ認知	.138
内容理解×既有知識活用×メタ認知	-.160 ⁺
決定係数 (第 1 層)	.120**
決定係数 (第 2 層)	.135
決定係数 (第 3 層)	.164 ⁺
決定係数変化量 (1→2)	.015
決定係数変化量 (2→3)	.029 ⁺

* *** $p < .001$, ** $p < .01$, ⁺ $p < .10$

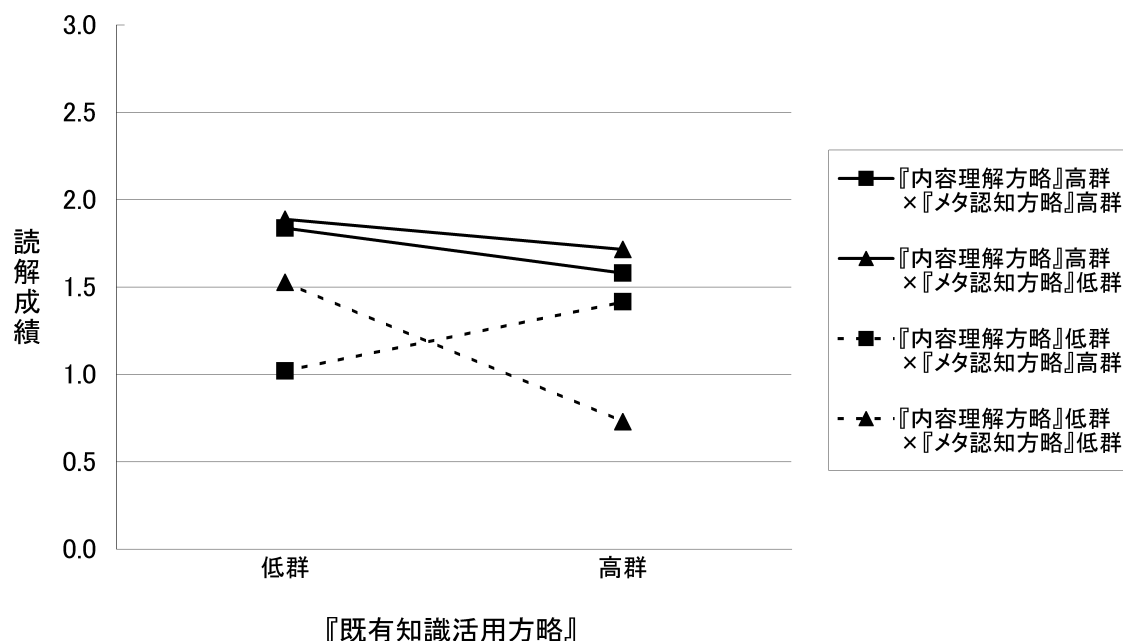


図1 3種の読解方略の読解成績への回帰

が多く使用していたと回答した読解方略は、「速く読もうとした。」のみであり、その他の多くの読解方略に関しては、「まじめ」群の方が、多く使用していたと回答していた。これらの結果は、種々の読解方略が、まじめに読解に取り組む場合に用いられる方略と、まじめに読解しない場合に用いられる方略とに分けられるのではないことを示している。本研究で収集した読解方略は、比較的多岐に渡るものと考えられるので、この結果は、読解に真剣に取り組む意欲があって初めて、種々の読解方略が使用されることになるということを示唆しているのかもしれない。

一方、読解成績の測度として使用した「読解成績」得点の平均値については、「まじめ」群と「非まじめ」群との間で傾向差しか認められなかった。この結果は、読解に真剣に取り組むかどうかということと、読解成績との間には、それほど強い関連はないことを示していると解釈することもあるかもしれない。しかしながら、読解成績の測度として本研究で用いた大学入試センター試験の得点は、0点から3点の範囲にしか分布しないため、得点の分散が小さくなってしまったことが、「まじめ」群と「非まじめ」群との間で、「読解成績」得点について、傾向差しか認められなかった原因であるとも考えられる。この点は、森・笹山(2007)でも指摘したように、本研究の問題点の

ひとつであり、今後、改善する必要があると思われる。

読解方略と読解成績との関係（「まじめ」群についての分析） 表3や図1に示したように、本研究の結果、読解成績と最も関連の強い読解方略は『内容理解方略』であり、『内容理解方略』を用いるほど、読解成績が良くなることが示された。表2に示したように、『内容理解方略』とは、「大切なところはどこか考えながら読んだ。」「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。」など、考えたり、何かに注目したり、注意したりしながら、文章を読むという読解方略から構成されている。このことは、提示された文章をいかに丁寧に注意深く読むのかということが、説明文の読解において重要であることを示している。つまり、どのような点に注意を向け、どのようなことを考えながら、文章を読み進めていけばいいのかという点を把握することが、説明文読解の出発点であることを、本研究の結果は示している。

ところで、重回帰分析の結果より、図1に示したように、同じ読解方略ではあるものの、『既有知識活用方略』は、この方略のみを単独で用いた場合には、読解成績を悪くしてしまう傾向にある

ことが示された。表2に示したように、『既有知識活用方略』とは、「自分が今まで知っていることと比べながら読んだ。」「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。」「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。」などの具体的な方略から構成されている。このように、新たに出会った知識を、自分が既に持っている知識と結びつけるという読解方略は、たとえば、Collins & Loftus (1975)の活性化拡散モデルにおいて、自己の持つ概念ノードに新たなリンクを貼る作業に相当する方略であり、このような方略を用いることによって、自己の持つ記憶のネットワーク内に新たな知識を取り込むことができるため、一見、効果的な読解方略であるように思われる。しかし、本研究の結果では、この『既有知識活用方略』の使用が、必ずしも読解成績向上とは結びついていない。

この結果を考える際に重要なことは、『既有知識活用方略』だけを単独で使用した場合に限り、読解成績が悪くなる傾向にあることだと思われる。つまり、このような場合には、調査協力者は、「大切なところはどこか考えながら」(『内容理解方略』)読むことも、「意味が分からないところや難しいところをくり返し」(『メタ認知方略』)読むこともせず、「自分が今まで知っていることと比べながら読んだ。」などという『既有知識活用方略』だけを用いて、文章を読んでいたことになる。このような読解方略を用いた調査協力者は、おそらく、文章の内容について熟考することもなく、ただ単に、提示された説明文の中から、自分の知っているごく短い文章(あるいは単語)を拾いあげ、そこに書かれている内容を、自分がすでに持っている知識と強引に結びつけるような読み方をしていたものと思われる。森・笹山(2007)でも指摘したように、『既有知識活用方略』を用いる際には、「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」があることに、十分注意を払う必要があるだろう。

総合考察 本研究では、森・笹山(2007)のデータから、まじめに取り組んだ調査協力者のデータを抽出し、再分析した。その結果、読解にまじめに取り組んだ調査協力者と比較して、まじめに取り組まなかった調査協力者が多用する方略はほとんど見られないこと、今回用いた読解方略は、『内容理解方略』『既有知識活用方略』『メタ認知

方略』の3因子に分けられること、『内容理解方略』の活用が読解成績の向上につながる可能性のあること、『既有知識活用方略』だけを単独で用いた場合には、かえって読解成績を低下させてしまう可能性が大きいことを、それぞれ明らかにした。これらの結果は、いずれも、森・笹山(2007)と同様のものであったことから、森・笹山(2007)において危惧された多重共線性の問題は、それほど大きくはなかったものと考えられる。

図1に示したように、本研究の結果より、説明文の読解成績を向上させるためには、まず、『内容理解方略』を身につけさせることが重要であると考えられる。その際、本研究で用いた『内容理解方略』を測定するための個々の項目(表2参照)は、各自が『内容理解方略』を修得することができたかどうかということを確認するためのチェックリストとして活用することもできるだろう。また、本研究の結果より、『既有知識活用方略』を単独で使用することは、かえって誤読につながる可能性が大きいことも示唆された。したがって、『既有知識活用方略』を用いる際には、『内容理解方略』や『メタ認知方略』を同時に使用することを、常に心がけておかなければならないだろう。また、小学生のように、『内容理解方略』や『メタ認知方略』をしっかりと修得できていない者が、この『既有知識活用方略』を用いることは、大変危険なことであるということを、本研究の結果は示唆している。

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.
- Collins, A. M., & Loftus, E. F. (1975). A spreading-activation theory of semantic processing. *Psychological Review*, **82**, 407-428.
- 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.
- 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.
- 森年宏・笹山郁生 (2007). 説明文の読解方略と読解成績との関係 福岡教育大学紀要, **56(4)**, 99-111.
- 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.