

探求訓練モデルを用いた読解学習の試みに関する考察

高橋 純子

要 旨

グループでの読解活動において、優れた読み手の「読みの過程」が学習者の間で共有できないものであろうか。あるいは、劣った読み手に異なる視点から教材を吟味する方法のあることを知らせることはできないであろうか。このような課題にとって、J R. Suchman の「集団探求訓練モデル」は、示唆に富んでいる。グループでの読みの活動を通じて、教材からだけでなく、学習者からも学びあうことができるであろうと予想して、読解活動をこの集団探究モデルに沿って具体化し、その効果を調べてみた。

[キーワード] 学習者から学ぶ 読解スキル 動機 期待感 探求訓練モデル

On the Inquiry Training Model used in Instruction of Reading Comprehension in Japanese as a Foreign Language

Takahashi, Junko

The objective of this study is to examine the effectiveness of the inquiry training model used in instruction for reading comprehension in Japanese as a foreign language.

What group reading activities offer is an externalization of the process of critical reading, which can be shared and enjoyed by those who take part, and which is potentially a valuable learning experience, since it is considered possible to offer the poorer reader models and strategies. On the cognitive level, those participating in groups acquire knowledge not only from what they have read, but also through working with other reflective individuals.

1. はじめに

読みの授業設計において、教師は学習者に最も適した方法を探ろうと考える。グループ学習の方が適しているのだろうか、個別的学习の方がより効果が得られるのだろうか。学習者の性質によって、処遇効果は異なるのだろうか、どのような組み合わせが授業過程の中で実現可能であり、学習者の目的に照してより最適であろうか。

実際、個別指導ではなく、クラス活動として読解指導する意味はなんであろうか。「読む」という極めて個人的活動をクラス単位で行うという特徴を最大限に生かす可能性としてどんな方法があるのだろうか。読解のクラス指導に携わる者としては避けては通れない問題であろう。

Papalia(1987)は、小グループでの読解活動は、学生が学生から学ぶ機会であって、他の人の考えに対して開かれた心を育てるものである、と述べている。学生はテキストの意味を引出すために仲間から有効なストラテジーを学ぶ探求者になる。小グループで学生はテキストを読解し、個人的な発見もし、また、クラスの学生と共同でそれぞれの解釈を磨き、他の学生の反応を取入れることができる。認知レベルでは、小グループの学生は、読んだテキストからだけでなくクラスの学生と一緒に考えることによって知識を得ることができる。他の学生からのチェックを受けたり、教えられたりしながら知識を得ることができる。そして、このように、クラスの学生からのチェックを受けたり、教えられたり、あるいは教えたりしながら知識の実体を意味あるものにしていくのである。そして、また学生同士で討論することによって文化的知識などがより洗練されたものになり、読み教材に対して新たな解釈を展開することを学ぶのである。

「読み」は、不断に、推測や判断、確認、自問自答などの活動を含むダイナミックな営みである。その過程で学習者は、それぞれが探求者となり、異なるストラテジーを使うのである。優れた読み手は、読みの教材に対して評価したり、的確にその意味するところを捉えて、感動を味わうといったことが自動的にできると言われている。しかし、劣った読み手ではそうはいかない。優れた読み手の「読みの過程」が学習者の間で共有できないものであろうか。あるいは、劣った読み手に異なる視点から教材を吟味する方法のあることを知らせることはできないであろうか。そして、また、クラス単位での読解授業はこのような活動が可能であってこそ、その意味があるのではなからうか。

このような課題にとって、J. R. Suchman の「集団探求訓練モデル」は、示唆に富んでいる。筆者は、グループでの読みの活動を通じて、教材からだけでなく、学習者からも学びあうことができるであろうと予想して、「集団探求モデル」を用いた読解活動を具体化することを試みた。このモデルは、グループでの読みの活動が、学習者の動機を高めるような、これから読もうとするものに対する学習者の期待感を刺激し、興味をもって教材に取り組むことができるような読解クラスの運営を目指したものである。さらに「読みの過程」でのテキストと読み手の関わりにおいて、読み手がテキストから得ようとするものに対する「期待感」は、最も大切な要素の一つと考え、学習者の動機、及び期待感を高揚させようとこのモデルを用いたのである。

2. 読解とはどういう活動か

天満(1989)は、「読解」とはその字の示す通り、「書かれた文を読んでその意味内容を理解することである」と言っている。そして「意味内容を理解する」ということは「文字で書かれたテキストを読むことを通して、書き手の意図する意味内容を理解することである」と定義している。それには、まず、書き手が存在する。書き手は、ある目標、目的をもち、対象となる読み手を想定し、文の型や、構造、構成を決め、テキストを作成する。こうして、書き手は、自分の意図する意味内容をテキストに盛り込むのである。一方で読み手が存在する。読み手は、既存の言語知識（語彙、統語、意味）に加えて、常識的知識、それに自分の関心、目的、書き手に対する想定モデルを持ってテキストに対処するのであるという。

Dehn(1984)によると、「読解とは、そのテキストの概念表象 (internal conceptual representation) を作り上げることである」という。今、読んでいるテキストが、読み手の持つ事前概念、及び精神構造とどのように関係しているかを認識することである、と説明している。同様に、天満(1989)は、「読み手は、書き手の言いなりになる単なる受動的な解読者であるだけの存在ではない。積極的にテキストに働きかけ、意味内容を構築していく行動する存在であり、書き手と読み手は、テキストをはさんでダイナミックな相互活動をしている」と、読み手の積極的活動を捉えている。

心理言語学の観点からは、前述のように「読み」は、問題解決行動として捉えられている。それは、書かれたものから読み手が意味を引き出したり、また意味を割り当てていく過程を通して、読み手を積極的に引き込んでいく活動である。読み手は、この活動をするにあたって、文の解釈に影響を及ぼす統語的制約、意味的制約、談話の制約などを含む文脈的情報を頼りとする (Cziko 1978、Smith 1971)。統語上の制約は、その言語の統語法によってもたらされ、意味的制約は、特定の言語の文化の内での単語間の関連をも含むものである。談話の制約は、テキストの扱うトピックとその発展の仕方によって、もたらされるものである。読み手は、これら三つの文脈からの情報を統合しながら推論をたてる作業にとりかかるのである。

Papalia(1987)は、読解というのは語彙の知識や文法知識以上のものも含んでいるという。つまり、文章の核心を感知する能力、いわゆる「行間を読む」と言われる深い理解が要求されるものであり、学習者は、諸事実について学ぶと同時に、情感や作者の意図といったものをも探り出すよう指導されなくてはならない。教える側から言えば、外国語の読解であっても、本国語に置き換えることなく、テキストから直接情報を引出せる技能を習得させなければならない。

読み手は、書かれたものを二つの方法で読解する。意味的読解法と統語的読解法である。優れた読み手は、意味が不鮮明な場合のみ統語的情報に頼り、多くの場合、意味的情報に重きをおくという。読み手によって引き出された、あるいは、作り出された意味は、省略された形で短期、または長期記憶に蓄えられる。さらに読み進んでいくうちに読み手は、蓄えられた情報と新たに入ってくる情報とを関連づけて筋の通るように解釈を修正していくのである。この過程で読み手は、それぞれ異なるストラテジーを用いるのである。

3. 優れた読手のストラテジーの実際

では、実際に外国語学習者は、どのようなストラテジーを用いているのであろうか。スペイン語とフランス語を学んでいるアメリカの高校生を被験者にして優れた外国語学習者がどのようなストラテジーを用いるのかを調べたクラレンス高校 (Clare-nce High School, 1983-1984) での実験がある。この報告書によれば、外国語で書かれた文章を読み、その意味を理解しようとしている間、学生は「声を出して考える」ように指示された。このようにして教師は、学習者が読みの過程で実際どのようなことを行っているのかを観察し、意味を引き出すのにどのようなストラテジーを使うのかを考察する機会を得たのであった。

その結果は下記の通りである。

- ① テキストのトピックを知る。
- ② 知らない言葉に遭遇したらその前後を読む。
- ③ 文脈から知らない言葉の意味を推測する。
- ④ その知らない言葉に適当な意味をあてがってみる。
- ⑤ 文中のすべての単語が同じような重要性をもっているわけではないと心得ておく。
- ⑥ 文章、段落全体にはたいして影響を与えそうにない語はとばして読む。
- ⑦ 構文から意味のわかる部分を探し出す。
- ⑧ テキスト全体が意味をなし、筋が通るように修正する。
- ⑨ 逐語訳をしない。
- ⑩ 派生語を探す。
- ⑪ 自分に自信を持つ。
- ⑫ どうしても単語の意味がわからない時にのみ辞書を見る。

これらに加えて被験者達が指摘したのは、読物が関心のある分野のものであれば推測・予想がよりたてやすいということである。しかし、あまりにも推測・予想に多くを頼り過ぎるようなテキストでは読みは骨の折れるものになってしまう。

Hosenfeld and Cindy (1979)の研究では、14才のアメリカ人の少女を対象としてそのストラテジーを観察した。その要点は次の4点である。

- ① テキスト中に引用されている例にあたってその中の情報を解説の際、使う。
- ② タイトルを読んで推論をたてる。
- ③ 意味をチェックする目的でテキストのあちこちを読む。
- ④ 知らない言葉の意味を推測する前にその語の文法的機能を識別する。

学生がテキストにどのように取組み、どのように意味を理解していくのかを探り出すために教師は、〈debugging technique〉なるものを用いる。それは、教室で学生にどのような解決法を用いたのかを尋ねたり、または、ある課題に取組んでいる最中、学生にその思考過程を声に出して言ってもらうのである。この手続を経ることによってどこで間違いが生じるのかがわかるし、後に教師の

助けとなるものである。さらには、学生が読みの問題解決に用いるストラテジーのレパートリーを互に学びあうことにもなるのである。

4. 教室での読解指導への示唆

前述のクラレンス高校での読みのストラテジーの分析から Papalia(1987)は、学生のテキストへの取組みをより積極的なものにするために次のような提案をしている。

- ① 学生がテキストから推測を働かせるのが容易になるようにトピックに関連する事柄について討論することで読解に意味ある文脈を与える。
- ② 学生が知りたがっている物、事柄についての語彙を学ぶように仕向ける。
- ③ 文法事項に重点を置くよりはむしろテキストの中のメッセージを討論へ発展させる糸口として使う。
- ④ 推論をよく働かせて、様々な答えを学生が出せるような問題解決アプローチを用いて、学生同士で協力して発展させていくような授業を設定する。
- ⑤ 間違っても学生が気にせず、自分の意見を進んで発表できるような学習環境を作り出す。

天満(1989)によると、文章読解の段階は、読み始める前の段階からすでに始まっているという。例えば、仮に、これから読もうとするテキストが目の前にあったとすると、いつもそのテキストの一行目からすぐさま読み始めるのは、良い読み方、効率的な読み方とはいえず、読む前に、まず、一呼吸おくのが望ましいという。つまり、これから読むテキストに対する推測、予測、期待感をふくらませることによって、読解の効率を高める可能性が大きくなるというのである。いきなり与えられたテキストにあたって、それではテキストを本当に理解して読むことはできない、と言っている。テキストの題字、挿絵、写真、作者名などほんのわずかなものが推論の糸口を提供してくれる。その手がかりから読み手は事前にもっているスキーマを活性化させて、自身の内面にイメージをふくらませる手続きが必要である、と指摘している。

5. 探求訓練モデルとは何か

探求訓練モデルは、一言で言うと、学習者の自主独立的学習を助けることにその基盤をおいている。この方法は、科学的学習における積極的参加を要求するもので、学習者の自然な精力的な探求活動を利用し、よりはっきりした方向を示してやることによって、新しい分野を切開いていけるような能力を与えようとするものである。

5. 1 その目的と前提条件

探求訓練モデルの一般的な目標というのは、好奇心を刺激し、疑問を投げかけ、答えを探しだそうとするのに必要な知的訓練技能を開発するのを援助しようというものである。そこには、「人は、

探求する自発的な動機をもっている。」という Suchman (1962) の考えがまず前提条件としてある。

5. 2 Suchman の理論

Suchman は、学生が自立的に探求していくことに興味を覚えた。そして、統制のとれた方法でなぜこのような事態が起こったのか疑問に思い、問いただし、データを理論的に処理し、どうして物事はこうなのだろうと探り出すために使うことのできる一般的知的ストラテジーを発達させたいと考えた。

探求訓練モデルは、学習者に困惑させるような状況を提供することから始まる。Suchman は、人というものは、困惑状況におかれると自然とそれを解決しようと動機づけられる、と観察し、その自然に備っている探求心を統制的探求の手続きを教えるのに使うことができるはずだ、と考えた。彼によると、私たちは皆、よく直感的に探求しているのだが、意識しないとその思考を分析し、進歩させることはできないという。探求訓練モデルを通して、学習者は、自分自身の探求課程について意識的になり、科学的手順というものを直接学ぶことができると述べている。

さらに、Suchman は、すべて実験的なものであるという態度を伝えることが大切だ、とも言っている。学者は、理論を生み出し、何年か後には、新しい理論にとって代られる。永久的に有効な答えなどというものはないのである。学習者は、真の探求というものには、常に曖昧さが付きまとうものであることを認め、それに慣れることが必要である、と言っている。そして、他者の見方が、われわれの思考をより豊かにしてくれるものだ、ということに気付かなければならない。思考というものは、仲間の考えや、助けによってさらに発展しやすくなるもので、異なる他の考えに対して、寛容でさえあればいいのだ、と述べている。

以上をまとめると、次のようになる。

- ① 学習者は、困惑した状況におかれると、自然と探求するものだ。
- ② 探求する過程を意識することによって、思考ストラテジーを分析することを学ぶ。
- ③ 新たなストラテジーが直接的に教授され、学生の既存のストラテジーに加えられる。
- ④ 協力的探求は、思考を豊かにし、実験試行的な知識の湧き起こってくる本質について学ぶことができ、他の異なる説明を奨励することができるようになる。

学習者は困惑した状況におかれると、それを探求しようとする。不思議なもの、期待していないもの、未知のもの、つじつまの合わない事象、出来事などが教材として使える。その究極の目的は、学生に、新しい知識を創造する経験をさせることであり、対象との取組みは、発見可能な要素がなければならない。

このような見地から、Suchman は、学習者がその対象に対して無関心ではいられないような驚異的な材料を慎重に選ぶよう注意を促している。また、このモデルの強調するところは、探求過程

の意識化にあることは明らかで、特定の問題状況の内容ではない。であるから、教師は、話題を網羅することや、正しい答えを得ることにあまりこだわるべきではない。そうすることは、科学的探求の精神をつみとってしまいかねない。学生が、日常の様々な現象について、正確で、強力な説明を探求する態度を養うことに注意を向けるよう警告している。

5. 3 探求訓練モデルの実施の手続き

探求訓練モデルは、五つの段階をもつ。

段階1：困惑する状況との出会い

- ① 探求の進めかたについての説明
- ② ちぐはぐな事象の提示

段階2：データ収集と吟味

対象となるもの、状況の性質、条件の吟味
先行経験からの知識と照し合わせる

段階3：資料収集と解決の試み

新たな要素を与えられた状況の中に設定してみ、様々の異なった結果を想定してみる。

段階4：説明を組み立てる

可能な仮説の範囲をはっきりさせ、問題状況にぴったりあうような説明を形作る。

段階5：探求過程の分析

どの質問が最も的を得ていたか、生産的な質問とそうでないものについて、評価し、必要な情報で得られなかったものなどについて討論する。

そして、より効果的な解明方法を探求する。

探求過程を意識し、体系的に変えていこうとするのが目的であるから、これら5段階の中で最後の段階が最も重要である。

これらの段階は、教師—学生との質疑応答によって構成される。学生は、自分でたてた仮説を検証していくのであって、教師が「はい」または、「いいえ」で答えられるような形の質問をする。さらに後には、学生中心の状況をつくっていくことができる。

5. 4 教師の役割

教師の役割は、主に授業の管理者とモニターである。つまり、学生がある事柄は証明されないと思い込んでいて、実はそうでない時に可能性のあることを知らせること、学生たちの獲得する情報のタイプを広げてやることである。

教師の最も大事な反応は、第2、第3段階で起こる。第2段階において、教師の役目は、学生の探求活動を援助することであって、彼らのために探索することではない。もし、「はい」または、「い

いえ」で答えられないような質問を学生がしたら、データをさらに収集し、それらを問題状況に関連づける試みを促し、質問を作り変えるように指示することである。教師は、必要なら役に立ちそうな新たな情報をグループに与えたり、ある特定の問題に焦点を当てたり、探索活動が途切れぬようにする。最後の段階で、教師は、探索の過程そのものに探索の方向づけをする。

5. 5 探求訓練モデルの適用の範囲

探求訓練モデルは元来、理科教育のために開発されたものであるが、その手順はすべての科目に適用できる。困惑させるような状況を作り出すものなら、どんなトピックでも構わない。文学では、殺人やミステリー、サイエンスフィクション、芝居の脚本などは、すばらしい困惑状況を作り出すものである。新聞記事の中のありそうもないような、奇妙な状況の記事なども刺激となる出来事を構成するのに使われる。

探求訓練モデルは、教師指導型の状況設定でも、もっと自己指導型の学習センター的環境に組入れることもできる。つじつまの合わない事象は、印刷物でも、フィルムでも、あるいは聴覚的手段でも提示、発展させることができる。また、学生は、何日間にもわたって探求を続け、後で、それぞれの探求の成果を皆で討論し、共有することもできる。学生自身が、ちぐはぐな事象を設定し、情報を集め、グループで学習することもできる。

5. 6 探求訓練モデルを使った授業の効果

探求訓練モデルを使った授業の主要な成果は、その過程である。データを観察し、収集し、構成し、要因を認識し制御し、仮説をたて、テストし、説明づけ、推測を引出す、という過程そのものである。このモデルは、これらの複数のプロセススキルを一つの意味ある単位に統一するものである。

このモデルの形式は、積極的、自主的学習、つまり学生自身が質問を作り、それぞれの考えをテストするという活動を促進するものである。学生は、質問をすることによって、言語表現力も増すばかりでなく、他の学生の意見にも耳を貸すようになり、その意見をよく覚えているようになる。したがって、プロセスに重点がおかれるといっても、選ばれた分野の学科の内容をも学ぶことができるのである。

以上をまとめると次のようになる。

- ① 探求のストラテジーを促進し、探求に欠くことのできない価値観、態度を育成する。
- ② 積極的、自主的学習態度の育成
- ③ 言語表現力
- ④ 曖昧さに対する寛容性、忍耐強さ
- ⑤ 論理的思考
- ⑥ 知識は絶対なものではなく、常に試行的なものであるという態度

探求訓練モデルを用いた授業の効果を報告するものとして、以下のものがある。

Schlenker(1976) : 探求訓練モデルは、科学に対する理解を深め、創造的思考を高める。情報の獲得、分析の技能を活発にする。

Ivancy(1969)、Collins(1969) : 課題が大変な困惑をもたらすような場合、探求しようとする課題が学習者にとって役に立つと認められる場合に最も効果を発揮する。

Elefant(1980) : 聴覚障害のある子供を対象にして、このモデルを用いたところ大変効果があった。

6. 研究の目的

この実験の目的は、外国語としての日本語教育の読解学習において、探求訓練モデルを用いた小グループでの読解指導を試み、学習者の性質によってその効果を明らかにすることである。

この目的を明らかにするにあたり、以下のような仮説を設定した。

仮説1: 探求訓練モデルを用いた小グループによる日本語読解指導は、他の指導に較べて、学習者の読解力を高める。

仮説2: 探求訓練モデルを用いた小グループによる読解指導は、日本語の言語知識の多い学生よりも、言語知識の少ない学習者に対して、より読解力を高める効果がある。つまり、事前テストにおいて上位の成績を得た学習者よりも、下位の成績を得た学習者にとって、より理解を促す効果がある。

仮説3: 探求訓練モデルを用いた小グループによる読解指導は、衝動型の学習者に対しての方が熟考型の学習者に対してよりも、読解力を高める効果がある。なお、ここでいう学習者の性質、「衝動型」と「熟考型」とは、各校の担任教師によって、日常の教室での学習態度から評価されたものである。

7. 実験の方法

実験の場所と日時

場所 : それぞれの日本語学校の通常の授業が行なわれる教室

日時 : 1990年10月、11月

被験者

被験者は、初級を完全に終了し、中級段階に入ってから一年未満の日本語学習者全87名で、次の3群に分けられ、それぞれ、異なった指導を受けた。

被験者の内訳は以下の通りである。

カイ日本語スクール ……………48名

メロス学園 ……………39名

これらの被験者を次の3群に分けた。

－実験群 A（探求訓練モデルを用いた小グループによる読解指導）

－実験群 B（挿入質問を付加した個別学習による読解指導）

－統制群（個別学習による読解指導）

実験材料

読解教材 「にぎやかな未来」筒井康隆著

縦書き 5 ページ（B4） 2523字

測定方法

(1) 事前テスト・多肢選択問題10題

本実験を使用する読解教材に出てくる語彙の中から10語選び、その語を使った文章を10提示する。各文の文脈から下線を引いた語の意味を類推し、意味群の選択肢から適当なものをそれぞれの文章に割り振る問題。

実験群と統制群の等質性を調べるためと実験に用いる読解教材に含まれる単語、語句の知識、文脈からの推察能力をあらかじめ調べておくことを目的とする。

(2) 事後テスト：①多肢選択問題～3肢選択による内容理解テスト 10題

②穴埋め問題～読解教材の文中のブランクにテキスト全体の文脈から断して適当な語、あるいは、語句を入れる 3題

③要約問題 1題

8. 実験の結果

8.1 各群における結果の比較

1) 事後テスト

表1 各群における事後テスト（総合）の平均と標準偏差

	実験群 A	実験群 B	統制群	全体
N	30	27	30	87
平均	11.43	8.56	7.97	9.34
標準偏差	4.04	3.60	3.01	3.90

事後テスト（総合）の結果は、実験群 A、実験群 B、統制群の順で得点が高かった。これらの得点の相違は、処遇の違いによる効果ではないかと考えられる。処遇による効果の違いを分散分析により調べた。次表は、その結果である。

表2 実験群A／実験群B／統制群の間の分散分析表

要因	平方和	d f	平均平方	F 比
条件	204.65	2	102.33	7.72*
誤差	1113.01	84	13.25	
条件	1317.66	86		

分散分析の結果、条件の効果は有意であった。(F(2,90)=7.72、P<.01)したがって、処遇間に有意な差があるといえる。

2) 探求訓練モデルによる読解指導の効果について

事後テスト（総合）における探求訓練モデルによる読解活動の効果を平均値の差の検定により調べた。

実験群Aと統制群（片側検定：t(90)=3.68 P<.005）

実験群Aと実験群B（片側検定：t(90)=2.79 P<.005）で平均の差はいずれも有意であった。したがって、探求訓練モデルによる読解活動は、他の条件のものに較べて優れた成績をあげると言える。

3) 学習者の性質との関係

事後テスト（総合）において処遇（探求訓練モデルによる読解指導、挿入質問を付加した個別指導、個別指導）と学習者の性質との間に交互作用があるかを調べた。学習者の性質として、

①事前テストにおける結果

②クラスでの学習態度（衝動型／熟考型）とした。

(1) 学習者の性質①（事前テストにおける結果）と処遇との交互作用の分析

1) 各処遇における学習者の性質別の事後テスト（総合）の結果

表3 各群の平均と標準偏差（事後テスト総合、処遇 X 学習者の性質①）

	処遇								
	実験群 A			実験群 B			統制群		
学習者の性質	N	X	SD	N	X	SD	N	X	SD
上位群	19	11.79	2.62	12	9.92	3.81	13	9.96	2.98
下位群	11	10.82	5.63	15	7.47	3.02	17	6.64	2.32

2) 事後テスト（総合）における交互作用の分析

事後テストにおいて学習者の性質と処遇との交互作用があるかを調べるために2X3の分散分析に

より交互作用の検定を行なった。その結果を下表に記す。

表4 群間の分散分析表(事後テスト総合、処遇X学習者の性質①)

要因	平方和	d f	平均平方	F比
条件1	97.63	1	97.63	7.93
条件2	157.66	2	78.83	6.40
1 X 2	15.62	2	7.81	0.63 P>.10
誤差	997.03	81	12.31	
全体	1267.94	86		

条件1: 学習者の性質(事前テストでの上位群/下位群)

条件2: 処遇

分散分析の結果、交互作用に有意な差は見られなかった。

(2) 学習者の性質②(学習態度:衝動型/熟考型)と処遇との交互作用の分析

「衝動型」と「熟考型」の分類は、日頃教室で学生の行動観察をしている担当教師の判断によった。

衝動型: 授業中、発言が多いほうである。

- 一教師の質問に対して、間違っているでも自分の考えを言ってみようとする。
- 一学習した文型や語句を意味があやふやでも、確かめるために例文を作ってみる。
- 一質問されると、よく考えずとにかく答えようとする。
- 一自分の推察、考えが正しいかどうか発言することによって一種の「賭け」をするタイプ

熟考型: 発言が少ないほうである。

- 教師の質問に対して慎重に答える。
- 自信のないことは、あまり言おうとしない。
- 他の学生の発言をよく聞こうとする。
- 辞書などで意味をよく確かめる。

以上のような点を考慮して、学生を評価してもらった。

1) 学習者の各群への人数の分布と事後テスト（総合）の平均、標準偏差は、下表のとおりである。

表5 各群の平均と標準偏差（事後テスト総合、処遇X学習者の性質②）

	処遇								
	実験群 A			実験群 B			統制群		
学習者の性質	N	X	SD	N	X	SD	N	X	SD
衝動型	19	10.84	3.32	12	9.67	2.68	7	9.86	2.22
熟考型	11	12.45	4.88	15	7.67	3.99	23	7.39	2.53

2) 事後テスト（総合）における交互作用の分析

事後テストにおいて、学習者の性質（衝動型／熟考型）と処遇との間に交互作用があるかを調べるために2 X 3の分析により、交互作用の検定を行なった。

表6 群間の分散分析表（事後テスト総合、処遇X学習者の性質②）

要因	平方和	d f	平均平方	F 比
条件 1	16.92	1	16.92	1.40
条件 2	150.53	2	75.27	6.23
1 X 2	62.65	2	31.33	2.59 P>.10
誤差	978.09	81	12.08	
全体	1208.19	86		

条件 1 : 学習者の性質（衝動型／熟考型）

条件 2 : 処遇

分散分析の結果、表6に示したように、交互作用に有意な差は見られなかった。したがって、学習者の性質と処遇との間に交互作用があるとは言えない。

(3) 処遇と教材に対する自己評定との関係

研究の主たる目的ではなかったが、自己評価と処遇との関係を参考として調べてみた。

教材に対する自己評定と処遇との関係をカイ二乗検定より調べた。

評定は、「おもしろさ」と「難しさ」の2項目について5段階評定で行なったが、人数のばらつきを調整するため次のように3つのカテゴリーにした。

<興味深さ>

1. 「おもしろい」……………たいへんおもしろい、おもしろい
2. 「ふつう」……………ふつう
3. 「つまらない」……………あまりおもしろくない、おもしろくない

<難易度>

- 1. 「むずかしい」……………たいへんむずかしい、むずかしい
- 2. 「ふつう」……………ふつう
- 3. 「易しい」……………あまりむずかしくない、むずかしくない

次の表7は、各分布における自己評定の分布である。

表7 各処遇における自己評定の分布（おもしろさ）

	実験群 A	実験群 B	統制群	全体
おもしろい	19	7	10	36
ふつう	4	10	10	24
つまらない	7	10	10	27
計	30	27	30	87

表8 各処遇における自己評定の分布（むずかしさ）

	実験群 A	実験群 B	統制群	全体
難しい	6	20	18	44
ふつう	11	4	9	24
易しい	13	3	3	19
計	30	27	30	87

各処遇における自己評定をカイ二乗検定によりカイ二乗値を計算した。

その結果、人数のちらばりは有意であった。（両側検定：P<. 10、 $\chi^2=10.33$ 、 $\chi^2=21.26$ ）

教材に対する「おもしろさ」と「難易度」の学習者の自己評定では、探求訓練モデルを使った読解活動をした実験群Aは、「おもしろい」の評価が多く、挿入質問による個人ペースの読解活動をした実験群Bと統制群では、「おもしろい」の評価が少ない傾向が見られた。

さらに、難易に関しては、探求訓練モデルによる読解活動の実験群Aは、教材が「易しい」の評価が多く、実験群Bと統制群では、「難しい」とする評価が多い傾向にあった。

8. 2 結果のまとめと解釈

以上の分析をもとに、実験結果をまとめておく。

「仮説1：探求訓練モデルを用いた小グループによる日本語読解指導は、学習者の読解力を高める。」については、実験群Aと実験群B、実験群Aと統制群、とを事後テスト（総合）の結果につ

いて、比較した。その結果、実験群Aと実験群B、実験群Aと統制群、の間にそれぞれ有意な差が見られた。探求訓練モデルを用いた小グループにおける読解指導は、個人ベースの読解指導に較べて優れていることが認められた。よって、仮説1は指示されたと考えられる。

「仮説2：探求訓練モデルを用いた小グループによる読解指導は、日本語の言語知識の多い者よりも、言語知識の少ない学習者に対して、より読解力を高める効果がある。(つまり、探求訓練モデルを用いた小グループによる指導は、事前テストにおいて上位の成績を得た学習者よりも、下位の成績を得た学習者にとって、より理解を促す効果がある。)」については、事前テストの成績において、上位群、下位群どちらに位置したか、という学習者の性質①と処遇との間に交互作用は、認められなかった。従って、この実験において、仮説2は、指示されなかった。

「仮説3：探求訓練モデルを用いた小グループによる読解指導は、衝動型の学習者に対しての方が熟考型の学習者に対してよりも、読解力を高める効果がある。」については、熟考型か衝動的か、という学習者の性質②と処遇との間において、交互作用は、認められなかった。従って、仮説3は、支持されなかった。

なお、仮説に記したものの以外で、処遇と学習者の教材に対する興味の深さとの関係を分析した結果、処遇間に有意な差が見られた。つまり、探求訓練モデルを用いた読解指導の群の学習者は、挿入質問による読解指導の群や、統制群の学習者に較べて、教材に対して、より興味を示していると認められた。

また、処遇と学習者の教材に対する難易度評定との関係を分析した結果、処遇間に有意な差が見られた。すなわち、探求訓練モデルを用いた読解指導の群の学習者は、他の群の学習者に較べて、教材に対してより興味を示し、また教材が易しいと受け止めていること認められた。これは、教材が易しいと感じられたため、内容理解が容易になり、興味を覚えたものと考えられる。反対に、教材が難しいと答えた学習者は、教材が難しすぎて理解が困難になり、興味がそそられなかったと解釈できよう。教材を易しいと感じさせた要因が探求訓練モデルを使った読解指導にあるとすれば、教材を難しいと感じさせる要因が他の処遇にあるのだろうか、という疑問が出てくる。挿入質問を付加した個人ベースでの読解指導の学習者の多くが教材を難しいとみなしている。これは、挿入質問が難しかったのではないかということも考えられる。

9. 研究の考察と今後の課題

探求訓練モデルを使った読解指導の効果は、学習者の「動機付け」という観点を踏まえて論議されるべきであろうと思われる。探求訓練モデルによる読解指導の手順を説明する過程で、新しい授業形態に対して、学習者の好奇心を刺激し、読みに対する期待感を増長させた、とも考えられる。

しかし、それ以上にグループによる学習者の質問の交換がこの効果を生み出したものと思われる。挿入質問によって個人ベースで読解を進めていく群の学習者が不振に終わったのは、挿入質問のタイプによるとも考えられる。挿入質問があまりに包括的すぎて、教材を難しく感じさせてしまうということがあるのかもしれない。今後、挿入質問のタイプと読解の課題についてさらに詳細な研究が望まれるところである。

今回の実験では、学習者の性質と処遇との間に交互作用は認められなかったが、衝動型・熟考型の学習者と処遇の関係については、今後さらにデータが集められる必要があるように思われる。衝動型の学習者は、授業中、発言も多く、間違っていそうでも答えてみるという積極的態度が見られる。教師は、そのような学生に対して、積極性よりも間違いの方に目を向けてしまい、時には厳しすぎる評価をしてしまうこともある。反対に、熟考型の学習者は、確実ではあるが、反応が遅く、やはり教師の誤った評価の犠牲になることがある。それぞれのタイプの学習者により適した処遇を与えることができれば理想的である。また教師も学習者の性質と最適な処遇の関係、または傾向を知ることができたならば、それぞれの学習者に合せた対応が容易になり、学習効果も高まるであろう。このような理由から、適性処遇に関するデータが集められることが大切と考えるものである。

探求訓練モデルを使った読解活動に関しても読解教材との関係、学習者との関係、その形態など、まだまだ研究の余地があると思われる。そして今回、本実験での大事な役割の一つでは、学習者の「動機」であった。「動機」という変数は、扱いにくいものであるが、いかにして学習者の「動機付け」を高めるか、それをどのように測るのか、確かな学習成果にどう結び付けていくのか、など今後の課題として残されている。

この種の実験で、実際の教室で行なう状況（natural settings）では、つまり学習者の性質、教師の性格、グループの人数、など様々な要素が入り込み、かつ、相互に関わるという状況では、探求訓練モデルによる読解指導を厳密に統制するのが困難であろうと推測される。これらに対していかに対処するのか。また、探求訓練モデルを使った読解指導自体にも、多様な展開の仕方があろう。探求訓練モデルを使った指導の展開の仕方と学習者との関係、さらにテキストとの関係など今後、研究の成果が積み上げられていくことが望まれる。

参考文献（和文）

1. 池尾スミ（1974）『文章表現』教師用日本語教育ハンドブック 1 凡人社
2. 内田伸子（1982）「文章理解と知識」『認知心理学講座 第3巻 推論と理解』佐伯 胖編東京大学出版会
3. 大内茂男・中野照海編（1982）『授業の設計と実施』図書文化
4. D. P. オーズベル他著 吉田章宏他訳（1984）『教室学習の心理学』梁明書房
5. 木村宗男（1970）「日本語教授法の問題 — 読解指導について —」『講座日本語教育』第6分冊

6. 小出詞子 (1982) 「指導過程」『日本語教育事典』日本語教育学会編 大修館
7. 御領 謙編 (1987) 「読むということ」『認知科学選書 5』東京大学出版会
8. 佐伯 胖編 (1985) 「理解とは何か」『認知科学選書 4』東京大学出版会
9. 坂元昂・東洋編 (1977) 『学習心理学』新曜社
10. 高木きよこ (1980) 「中・上級の読解教育」『中・上級の教授法』国立国語研究所
11. 田中 望 (1982) 『日本語教授法 — 研究と実践 —』凡人社
12. 天満美智子 (1989) 『英文読解のストラテジー』大修館
13. 北條淳子 (1982) 「読むことの学習段階」『日本語教育事典』日本語教育学会編 大修館
14. リヴァース、W. M. 著 天満美智子訳 (1972) 『外国語習得のスキル——その教えかた』研究者出版
15. リヴァース、W. M. ・テンバリー M. S. 著 天満美智子訳 (1985) 『英語教育実戦ハンドブック 上・下』 桐原書店/オックスフォード

参考文献 (英文)

1. Alderson, J. C. and A. H. Urquhart (1984) *Reading in a Foreign Language*. London and New York: Longman.
2. Bernhardt, E. B. (1987) "Cognitive Process in L2: An Examination of Reading Behaviors." *Research in Second Language Learning: Focus on the Classroom*. Delaware Symposium on Language Studies 6: 35-49.
3. Bransford, J. D., Stein, S. Barry and Shelton, Tommie (1984) "Learning from the Perspective of the Comprehender." *Reading in a Foreign Language*. London and New York: Longman.
4. Bransford, J. D., Vye, N. J. and Stein, B. S. (1984) "A Comparison of Successful and Less Successful Learners: Can we Enhance Comprehension and Mastery Skills?" *Promoting Reading Comprehension*. Newark, Delaware: International Reading Association.
5. Bruce, B. and Rubin, A. (1984) "Strategies for Controlling Hypothesis Formation in Reading" *Promoting reading comprehension*. Newark, Delaware: International Reading Association.
6. Brumfit, Christopher (1981) "Reading Skills and the Study of Literature in a Foreign Language." *Reading: a Symposium*. Pergamon Press.
7. Calfee, R. and Drum, P. (1986) "Research on Teaching Reading." *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan.
8. Carver, David C. (1978) "Reading Comprehension----Is There Such Things?" *English Language Learning* 32.
9. Coady, J. (1979) "A Psycholinguistic Model of the ESL Reading." *Reading in a Second Language*:

Hypotheses, Organization and Practice. Rowley, M. A. : Newbury House.

10. Collins, A. and Stevens, L. Albert (1983) "A Cognitive Theory of Inquiry Teaching": *Instructional Theories and Models*: 247-278.
11. Cooper (1984) "Linguistic Competence of Practiced and Unpracticed Non-Native Readers of English." *Reading in a Foreign Language.* London: Longman
12. Grellet, Françoise (1981) *Developing Reading Skills.* Cambridge: Cambridge University Press.
13. Goodman, Kenneth S. (1967) Reading: "A Psycholinguistic Guessing Game." *Journal of the Reading Specialist* 4: 126-35.
14. -----(1970) "Psycholinguistic Universals in the Reading Process." *The Psychology of Second Language Learning* ed. Paul Pimsler and Terence Quinn, Cambridge: The University Printing House.
15. Irwin, J. W. (1986) *Teaching Reading Comprehension Process.* Englewood Cliff, N. J.: Prentice-Hall
16. Joyce, B. and Marsha, W. (1980) *Models of Teaching.* Englewood Cliff, N. J.: Prentice-Hall.
17. Keller, M. John (1983) "Motivational Design of Instruction." *Instructional Theories and Models*: 383-434.
18. Kramsch, Claire J. (1987) "Interactive Discourse in Small and Large Groups." *Interactive Language Teaching.*
19. Mayer, R. E. (1984) "Aids for Text Comprehension." *Educational Psychologist*: 30-42.
20. -----(1980) "Inquiry Training—From Facts to Theories." *Models of Teaching*, third Edition. Englewood Cliff, N. J.: Prentice-Hall.
21. -----(1980) "The Classroom Meeting—Sharing Responsibility for Environment—" *Models of Teaching*, third edition. Englewood Cliff, N. J.: Prentice-Hall.
22. -----(1980) "Group Investigation—Building Education through the Democratic Process." *Models of Teaching*, third edition. Englewood Cliff, N. J.: Prentice-Hall.
23. Munby, John (1979) "Teaching Intensive Reading Skills." *Reading in a Second Language.* Rowley, M. A.: Newbury House
24. Papalia, Anthony (1987) "Interaction of Reader and Text." *Interactive Language Teaching.* Cambridge, Mass. . Cambridge University Press.
25. Rivers, Wilga M. (1968) *Teaching Foreign Language Skills.* Chicago: The University of Chicago Press.
26. Royer, M. James, Bates, A. John and Konold, E. Clifford (1984) "Learning from Text: Methods Affecting Reader Intent." *Reading in a Foreign Language.* London and New York: Longman.
27. Samuels, S. J. and Kamil, M. L. (1988) "Models of the Reading Process." *Interactive Approaches to Second Language Reading.* Cambridge: Cambridge University Press.

28. Stanovich (1980) "Toward an Interactive-compensatory Model of Individual Differences in the Development of Reading Fluency." *Reading Research Quarterly*: 32-71.
29. Van Parreren, C. F. and Van Parreren, Schouten C. M. (1981) "Contextual guessing: A Trainable Reader Strategy " *Reading: a Symposium*. Pergamon Press.