

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——

森 雅子*

キーワード: 読解, 母国語, 外国語, 発話思考 (think-aloud) 法, ケース・スタディー

要 旨

本研究は、日本語能力の異なる三人(日本人の純子、アメリカ人の中級および上級の日本語学習者、Amy と Lisa)の日本語テキストの読解過程を、think-aloud (発話思考)法を用いて解的に調べた。その際、読解の程度をチェックするために、母国語で内容の要約文を書かせ、読解テストを行った。結果は、純子の母国語(L1)としての日本語テキストの読解は、社会的・感情的次元において、作者と対話する形で進められていた。外国語(L2)としての日本語テキストの読解では、中級レベルの Amy の場合、単語や短い句の解読(decoding)、翻訳等ボトム・アップ・ストラテジーが中心で、また、自己の理解度をチェックしたり、読解の仕方に言及する metacognitive ストラテジーも多くみられた。ただし、テキストの内容はあまり理解していなかった。上級レベルの Lisa は、未知の単語はかなりあったが、要約、内容に対する疑問など、トップ・ダウン・ストラテジーを多く使い、未知の単語の意味を推測することにも部分的に成功した。文の内容もほぼ正確に理解していた。しかし、Lisa の読解はあくまでテキストの世界に限定されており、純子のような社会的・感情的次元での読みとは質的に異なっていた。この事実は、L2 の読解の限界性を示しており、特に上級学習者の読解を指導する際、教師が考えねばならない問題を示唆していると思われる。

1. はじめに

読解研究は、伝統的に心理学の分野でいわゆる科学的アプローチからなされてきた。特に認知心理学が盛んになるにつれて、読解を情報処理過程ととらえる reading のモデルがいくつも提出されてきた(例えば Singer & Ruddell, 1985 参照)。外国語テキストの読解研究も、この認知心理学の強い影響下にすすめられてきた。Carrell (1983, 1984, 1987) の一連の研究は、その典型的な例であるし、Bernhardt (1993) は、このアプローチからの集大成として位置付けることができよう。

* MORI Masako: ネバダ大学ラスベガス校外国語学部日本語助教授。

読解研究がすすむにつれ、読解の結果 (product) から、過程 (process) へと関心に移り、特に読解の内容に関連する情報を提供するものとして think-aloud 法が注目されてきた (Pressley & Afflerbach 1995). Think-aloud 法とは、人があるタスクに従事している時、頭にうかぶことを口頭で言語化していく方法で、いくつかの限界性もあるが (Olson, Duffy, & Mack 1984; Afflerbach & Johnston 1984; Ericsson & Simon 1993), それ以上の方法論的有効性が認められて、過去 20 年間、ますます多くの分野で用いられるようになってきた (Ericsson & Simon 1993: xi-liii).

以上は、think-aloud 法に対するいわゆる標準的(認知科学的)な見方である。しかし、読解研究における think-aloud データは、別の観点からも貴重だと言える。ある人がテキストを読みながら think-aloud していく時、その人は、目の前のテキストを契機として、口頭で「テキスト」を作りだしているとも考えられる。発話することは、たんなる思考の外化というよりも、一種の行為遂行だとも考えられる。とすれば、think-aloud プロトコルは、発話行為により作られたテキストであり、テキストであるからには、研究者は解釈的アプローチができるということになる。これが、本報告のねらうところである。

さて、ここで簡単に、外国語のテキストの読解研究に think-aloud 法を用いた研究をふり返ってみよう。パイオニア的研究としては、Hosenfeld (1976, 1979) のフランス語の研究がある。その後は、Block (1986) の ESL の研究、Sarig (1987) の英語とヘブライ語での研究、Horiba (1990) の日本語での研究、Davis & Bistodeau (1993) のフランス語での研究、Mori (1995) の日本語と英語での研究、Warnick (1996) の日本語での研究などがある。これらの研究は、いずれも think-aloud 法を用いているとはいえ、研究者の問題意識、読解のとらえ方、関係言語、think-aloud データの分類カテゴリー等の違いのため、結果を単純に比較することはできない。が、以下のようなことは、共通項として言えるように思う。いわゆる外国語における上手な (good/successful) 読み手は、意味に中心をおいて読み、長い句のレベルで読み、未知の語の意味を文脈から推測する。一方、下手な (poor/unsuccessful) 読み手は、語や短い句のレベルで読み、decoding に専念して文の意味を忘れてしまう傾向がある。また、母国語 (L1) と外国語 (L2) テキストでの読みを比べると、L1 での読みは、推論、一般的知識の利用、連想など、いわゆるトップ・ダウン・ストラテジーが多くみられ、L2 では、単語や文法への注意が多く(ボトム・アップ・ストラテジー)、また、自己の理解度や行動へのコメント (metacognitive ストラテジー) も多くみられる。さらに、L1 読解では、評価、批判、感情的コメントなどが多くみられるが、L2 読解ではほとんどみられないことも、何人かの研究者によって指摘されている (Davis & Bistodeau 1993; Mori 1995; Warnick 1996). 従来のいわゆる認知心理学的アプローチでは、読解におけるこうした社会的・感情的次元はみのがされがちであったが、もしこの次元が、L1 と L2 の読解を特徴的に分けるとすれば、非常に興味深い。

本研究は、以上の think-aloud 法による先行研究の知見をふまえた上で、テキストを日本語にしぼり、日本語能力の異なる三人のケース・スタディーとして行う (Hosenfeld 1976, 1979 を除き、上記研究のほとんどは、基本的に、グループ・データによる定量的、分析的研究である)。三人にしぼったのは、グループ・データでは消えてしまう個の全体性をそこなうことなく見ていきたいからである。さらに、データに対するアプローチとしては、本研究は、三人の think-aloud プロトコルを「読み」ながら、その日本語のテキストの読解過程を「理解」しようと試みる、いわゆる解釈的アプローチを用いる¹。従って本研究は、方法論的に上記の先行研究とは異なる。日本語の読解に関する実践的研究 (伊藤 1991) や質問紙による調査研究 (南之園 1997) のもととなる基礎的研究のひとつとして、提出したい。

2. 方 法

2-1. 参 加 者

アメリカ中西部の州立大学の、日本語を学んでいるアメリカ人学生、中級、上級各1名と、ESL クラスの日本人学生1名の計3名。Amy, Lisa, 純子と仮に名づけられた各人のプロフィールは、後述する。

2-2. 読 解 教 材

テキストは、「水」という題の、約1ページ(762字)の日本語で、『暮らしの手帖』からの抜粋である(付録A参照)。アメリカ人用には、漢字に(初回のみ)ふりがなをつけ、2語には英語の訳をつけた。

2-3. 要 約, 読 解 テ ス ト

内容理解のチェックとして、読解後に、母国語で要約を書かせ、筆記の読解テストを行った(付録B参照)。テストは5問あり、各3点、合計15点。日本人には日本語版、アメリカ人には、英語の翻訳版を使用。

2-4. 手 続 き

実験は個別に実施した。(1) 研究目的、一般の手順 (think-aloud による読解 → 要約を母国語で書く → 読解テスト) を説明する。(2) Think-aloud 法は参加者にあまりなじみがないので、各

¹ Bruner (1996) は、因果関係に基づく「説明 (explanation)」と、解釈的「理解 (understanding)」という、基本的に異なる二つの認識様式を区別し、両者は相互補完的であると考え、筆者も同感である。

参加者の母国語で書かれた別の短いテキストを用いて、まず、think-aloud の練習を行った。まず、読解中、頭にうかんだことをすべて言語化するように指示した後、参考として Block (1986) の読解ストラテジーのリスト²を示して説明した。ただし、原則的には、何を think-aloud してもよいことを強調した。使用言語は日本語、英語どちらでもよいとした。途中、沈黙が長く続いた場合、傍にいる筆者が、参加者の母国語で「今、何を考えていますか。」と促した。読解終了後、テキストを見ずに要約を母国語で書かせ、その後、読解テストを実施した。(3) Think-aloud により「水」のテキストを読む。時間制限はなし。本番の think-aloud は、すべてテープレコーダーに録音した。(4) 読みが終わると、テキストをとりのぞき、要約を母国語で書かせた。教示は、「このテキストを読んだことのない人に、その内容を教えてあげるという状況を考えて、要約してください。」とし、テキストの意味に中心をおき、かつ、(仮想的ではあるが)コミュニケーションという実際のゴールを強調した。時間制限はなし。(5) その後、参加者の母国語で書かれた読解テストを配り、母国語でそれに答えさせた。(6) 最後に、参加者の母国語でインタビューを行った。内容は、日本語学習歴、日本滞在経験、テキストのトピックに関する背景知識の有無、読書習慣、think-aloud やタスクについての一般的コメントなどである。

2-5. データ分析

録音された think-aloud データは、すべて文字化された。各人の得られたデータは、think-aloud プロトコル、テキストの要約、読解テスト、インタビュー・データの4種である。本報告は、個人の読解プロセスを細かくみていくことにあるので、think-aloud プロトコルを中心に、他のデータは、補足的に用いる。

3. 結果と考察

3-1. 純子のケース

3-1-1. 背景

英文学専攻の純子は、日本の大学で3年まで終え、一年間アメリカに留学しようと、この中西部の大学に来て二か月たつ。ESL のクラスをとっている。

3-1-2. 純子の think-aloud プロトコル

表1は純子のプロトコルを時間に沿って示した。番号は、説明の便宜上つけた。

² Block (1986) のリストは、予想、投合、解釈、コメントなど、10の一般ストラテジーと、言い替え、再読、単語の疑問など5つのローカル・ストラテジーからなる。

表 1 純子の think-aloud プロトコル

- (1) なんか、節、節水のことを言っているのかと思う。
- (2) 300l はすごい多い、と思うけれども、私の大学で、トイレにいつも、日本の女子大生は、音消し流しをするので、その制限を書いていました。でも日本、アメリカに来てから、みんなだれも、音消し流しをしないので、それはいいことやなと思う。
- (3) この女の人は、中西さんという人は知らないです。水の先生という表現は変わっている。
- (4) あ、汚さないで、それは、今は量のことだと思ってたけれども、その水の質、質というか、よごれとか、そういうことの話になると思ってなかった。
- (5) これは、評論じゃなくて、なんていうのか、こういう形の、文章をなんていうのか、ちょっと思い出せないけれども私は、こういう文章のほうが読みやすい。
- (6) 先に意表をつくものでしたと書くところが、なんか、読んでる側をなんか、なんやろと思わせるので、いいんじゃないかと、思います。えーと、
- (7) で、意表をつくものでしたって書いたあとに、川をみつめなおしましょうとか、なんちゃらかんちゃらと書いてるところは、そんなに意表をつくもんじゃないと思います(笑い)。別に、書いてる側は、海とか湖とか、そういうほうの、川に、川ってというのが、意表をつくっていつてるのかな。でも、全然意表をつくもんじゃないと思う。
- (8) 川の表情を、なんか、きれいな表現すぎて、うそくさい(笑い)。私は、なんかあんまり「川の表情を見てやって下さい。」っていう表現がきれいすぎて、なんか非現実的っていう感じですね。
- (9) 「どの川も、川の水の量が少なく、水の流れがとぎれとぎれではありませんか」とかは思ったことはありません。っていうか、その川は、川の一部しか見てへんわけやから、その部分が、なんかとぎれとぎれなんかと思うかもしれへんし、そんな風に、ほかの国とかの川とかを見てないし、あまり思いません。
- (10) で、そう思わないで、次の論の展開も、なかなか受け入れにくい。いきなり下水道にもってきたので、... ちょっと導入しただけですかね。
- (11) でも、この川の、川の話は、私が小学校ぐらいの時から、けっこう社会の授業とかでとりあげられていて、大阪は水の都とかいわれているけれども、今は、全然そんなことないとかいって、大和川が一番きたないとか、そういうのは、かなり前から言っていました。
- (12) ここは、いきなり、この地の文が「」じゃなくて、地の文が会話口調で、これは何か、ちがう人がしゃべってたのを文章にしたっちゃうか、そういうのかな。
- (13) あっ、「水を使っているんなものを作りますね」というのは、水を材料として作るのか、水でなんか、あらって、なんか製品を作るとか、そういう、使って作るっていう、どういう風にする、水を使って、水を材料で、なんか、液体のものを作るとか、そういうこと言っているのか、どっちもふくんでるのか、ちょっとわからない。
- (14) この話は、ちょっと古いんじゃないかと思う。それは、もう、みなわかってて、今はさらにもうちょっと論点が前に進んでいると思うから、この文章は、ちょっと古いというか、前の、もっと水の問題とかが、もっとまだフォーカスがあてられてない時の文章じゃないかと思います。
- (15) でも、それを言いたしたら、川だけを見つめなおすんじゃないかと思う。
- (16) 水があってこそ川、でも、水があってこそ海、水があってこそ湖やし、川にしぼるんやったら、もうちょっとなんか説得力がある、説得できる、その川独自の、なんか、説明が必要やと思う。
- (17) だから、全然なんか、意表をつくもんでもなくて、川を、淀川から使ったら淀川の汚れになるし、琵琶湖の水使ってる人は、琵琶湖の、水が気になるから、洗剤とかそんなん気にしたりするわけで、その、川にしぼるポイントが、ちょっと弱い。
- (18) あたり前やと思います。
- (19) あたり前のことすぎて、ふんふんそれでって感じ。もうちょっと、話が、論点が、かなり古いつていうのと、えーと、川にしぼるんやったら、それなりに、なんか、ほんまに意表をつくような、説明があるんじゃないかと思います。終わり。

純子の読解所要時間は、6分26秒であった。実際の時間経過に沿って、この大阪方言によるプロトコルを見ていくことにしよう。最初の文を読んですぐ、純子は「節水」の話かと、内容を予測する(1)。一人一日300lという情報に対して、自分の日本の大学における経験と、それにまつわるアメリカの大学での経験を述べている(2)。彼女の連想は、多くの水—節水—一日300l

一節水の例として、自分の大学での音消し流しの制限—アメリカでは音消し流しをしていないという自分の観察・体験と続く。興味深いのは、最初に「節水」という枠づけをされてから、テキストの比較的中立的な文章は、「節水」のテーマに関連する自己の体験とともに理解されていることである。

(3)では、少し変わった表現、「水の先生」にふれている。次に出てきた「汚さないで」という表現から、「節水」(量)のテーマから、質の問題かと、枠組みの修正をせまられる(4)。次に、文章のスタイルが読みやすいと言い(5)、サスペンスのある書き方に好意的に反応している(6)。が、一転して、それは否定的評価に変わる(7)。否定的トーンは続き、(8)では「川の表情」という言い方がきれいすぎて、うそっぽいと反応している。(9)では、「...ではありませんか。」という問いかけの文に対し、「自分はそう思わない」と反対の意見を述べている。従って、次の展開もついていきにくいと述べ、特に下水道の話は唐突に感じている(10)。ただ、川の話と関連して、小学校の社会科のクラスのことを思い出している(11)。

(12)でまた文章のスタイルについてコメントした後、「水を使って」ということばが二通りの意味にとれることに言及している(13)。(14)から最後まで、筆者の論じ方に対し、一連の否定的調子のコメントが続く。要するに筆者の言っていることは当たり前で、川を強調するのなら、もっと説得力のある説明があると反論している。テキストの初めのほうに出てきた「意表をつく」という表現を、(17)、(19)で再度用いて反論している。

では、全体として純子のプロトコルを見ると、どんなことが言えるだろうか。まず、言葉や表現そのものに対する反応が見られること(「水の先生」、「川の表情」)、テキストのスタイルへのコメントが見られること(5, 12)があげられる。また、読解中に自己の個人的記憶を想起している(2, 11)。しかし、純子のプロトコルで、もっとも顕著なのは、筆者(話者)に対する彼女の調子の変化である。(6)までは、純子の筆者に対する態度は比較的中立的である。(7)以降、彼女のトーンは、ほぼ一貫して否定的になる。明らかに、筆者(話者)に対する社会的・感情的次元が強く作用しているのがプロトコルから読み取れる。

3-1-3. 純子のテキストの要約

以下が、純子が書いたテキストの要約である。所要時間約3分。

「水を汚さず豊かに使うには、「川」を考え直すことが必要である。川からえた水を使って、何かを作り、その排水をそのまま海に流していると、川の水が減るのもあたりまえである。川からえた水は川にもどさなくてはならない。そうするためには、排水する方法を改良したり、施設を発明したりして、きれいな水を排水する必要がある。」

全体の主旨はつかんでいるが、テキスト半ば以降の下水行政との関連という視点が弱いと思われる。

3-1-4. その他

純子は読解テストの時、質問(5)の意味がよくわからないと言った。テストの得点は、15点中13点だった。インタビューで think-aloud の感想をもとめると、「考えがボンボン出てきて」「ようさんしゃべれた」と述べた。この純子の場合、数日後に、自己の think-aloud のテープを聞かせながら回想的インタビューを行った。その際、「だいたい、意表をつくものでしたから始まってこの文章に対する反抗的意識が(笑い)…作者の意図みたいなのが見えると、よけいそう思う」と述べている。純子のプロトコル(7)以降に見られた、一連の否定的な調子を裏付ける発言である。

3-2. Amy のケース

3-2-1. 背景

Amy は日本語学習歴2年の、歴史学専攻の女子大学生で、日本に行った経験はない。英語での読書は、小中高と好きではなかったが、大学に入ってからよく本を読むようになったという。

3-2-2. Amy の think-aloud プロトコル

表2は Amy の think-aloud プロトコルである。番号は、説明のため便宜上つけた。

読解所要時間は12分30秒で、純子の約2倍であった。Amy のプロトコルは、解釈がやや難しい。それというのも、彼女の理解が往々にして間違っているというだけでなく、読解の際のユニットが、単語や漢字といった小さい単位である場合が多いこと、また、重要な事とそうでない事が、同様に言語化されていること等による。これらのことを念頭に置いた上で、解釈してみよう。

テキストを見るやいなや、Amy は “This is long (laugh)” (1) と反応し、1頁あるこのテキストに心理的圧迫感を感じていることをうかがわせる。まずは、文の翻訳というストラテジーを使ってスタートしたが、最初「使う」を drink と勘違いし、すぐに自己訂正している(2)。(3)で、この人物が先生であることはわかるが、以下の文はあまりに複雑で理解できない。ここで、彼女は自分の読解のストラテジーを述べる (“I’ll just keep reading and see if I’ll understand”).そして(3)の終わりでは、それまで読んだ部分の、部分的理解に基づき、自分なりの要約を作りあげているが、テキストの内容とは全く異なる (“This teacher is researching how much water people drink in one day, and you’ll be surprised”).

(4)でもまた、翻訳のストラテジーが用いられ、“Somebody says something” のような skeleton 的な理解の仕方もされている。(5)で、未知の単語「説明」を、“grade” と間違えて推測する。(6)は、比較的容易な部分で、やはり翻訳のストラテジーで対処している。(7)の翻訳 (“Maybe this river produces a lot of water”) は、テキストの内容とは明らかに反する。つづい

表 2 Amy (中級) の think-aloud プロトコル

-
- (1) This is long (laugh). OK.
- (2) OK. So every day we drink a lot of water. Every day we drink a lot of water. OK. That, I understand (laugh). Oh, we use a lot. OK. so, we use a lot of water. OK. Oh, I don't understand this, ah, 水道水. OK? 使っている... get this. OK. OK. One person in one day, OK. 水道水 OK. I guess I just don't get one. 使って use. OK. Probably... use some amount of water, I think. Three hundred, OK. I'm not sure I get that sentence under the next.
- (3) OK. so, looks like a person because... OK? OK? So, the person is a teacher. Huh! Oh, man! Complicated. どうしたら God! After two years, ... one of the teacher... more... I'll just keep reading and see if I... understand. OK. Take one surprise. Ooh! OK. I bet this teacher is researching how much water people drink in one day, and you'll be surprised. Maybe that's what it is. How much it is. OK. Let's see.
- (4) OK. もう一度 one more time, 川, river. Look at the river, one, OK. 見つめな I don't remember that. なおしましょう OK. This is tiring. I don't know that. OK. Somebody says something. Urm, let's see.
- (5) I don't know what 説明 is. I should know, tough. Oh! Oh! ... 説明... grade, maybe it's grade. I don't know what it is.
- (6) OK. I know that. From Tokyo to Osaka. OK. When you go from Tokyo to Osaka, hu-huh. River. OK. You see, you see this river. てください. OK. Look at the river. Ah-huh! So there's a lot of river. Urm, I'm not sure what 渡ります is. That's a new one. Everyone knows that we drink a lot of water. Um OK.
- (7) It's a big river and, のも, のもう, but not のもう. OK. OK. Just a moment, but this river's water... isn't small (?) OK. Maybe this river produces a lot of water, I, I don't know. Um, とぎれとぎれ is ちょっとわからない, とぎれ OK. So, とぎれとぎれ I should look it up, but I don't have a dictionary.
- (8) Why in Japan OK. Drainage. OK. I'm kind of lost. I should go back, but I'm not sure I'm understanding anyway, I'll keep reading and see what happens.
- (9) Water in the river has various usage. Ah-huh! I do understand the, we can make many things with it, can we. OK.
- (10) So we, [汚] わからない OK. その, その汚 what's 汚? What a hack! I understand that... more. OK, a big and long, the rest is Greek to me. OK. 出して... and um まま, I don't remember. Ah, God! So long! I'll put this all together... I don't know... つくらして, その OK. I'm just keep reading, because I can...
- (11) っていたのです, well, ... kind of たのしい, but it's たのです, わからない. God, I... questions about this one (laugh). 使った水は OK. We use the water. OK. I think it's the same. The uses are. OK. It's not small. Something is, I wonder what 結局 is like. I should know that one too. まっ, oh, I... from beginning to the end, just from water, I don't know what it means からして almost the end, ah, なるんです.
- (12) OK. We receive a lot of water from the river. Water is from the river. 返す comes out of the river or we take from the river, I'm not sure. That's again, and I hate you 汚, ありませんから, 誰だって, たくさんありませんから, Oh, God, I understand the last half, but I don't understand the first. Something is not there. [きれい] clean or pretty in Japanese. I don't know which it is. [方法] I don't know what it is, either. I wonder that's... word. くだしょう, 思いつくでしよう, 思いつくでしよう.
- (13) [処理] Wow, I can read it. I just can't understand it at all. 処理, I don't know... Maybe 汚 is the usage? No, because that's... OK. ないで. 研究 is research, I know that. Hum, 考え出す, 研究, という, That should be called.
- (14) 循環させる, 循環させるは, ですか I've been saying すい... みず, all the time. Huh! What's another quotes of the beginning? Ah, ... I think was a quotes. Hu-Hugh! OK. I think I understand the gist here. I also have to guess because I can't get all of this... OK. 使って All right. That's all.
-

て(8)で、Amy は自分の混乱に言及し、しかし、わからないが読み続けようと自分に言い聞かせる。つづく(9)から(12)では、比較的正確な翻訳をするが、一方で未知の単語の問題(汚す、～たのです、結局、溜らして、方法)に多々出くわす。しかし、自分の理解の程度もよくモニターしている。(13)では、前にも出た「汚す」という語の意味を、“usage”と間違えて推測している。最後の部分(14)では、また自分の理解の程度をモニターしている。テキストを一度読み終えた時点で、Amy の読解は終了する。

3-2-3. Amy のテキストの要約

読解直後、Amy は以下のような要約文を書いている。所要時間 2 分 46 秒。

“This passage was about the many uses of water. The article said Japan uses 300 (units I did not understand) of water-each person, each day. There is a river from Tokyo to Osaka that looks small, but actually a lot of water flows from it. Researchers are still investigating the many uses for water.”

ここでは、主要テーマは“many uses of water”に変わっており、テキストの主旨とは、かけ離れたものとなっている。明らかに、本文の主旨を理解していない。

3-2-4. その他

Amy の読解テストの得点は 15 点中 6 点だった。インタビューで、彼女は、

“Reading is like a detective, always deciphering. It's more like a translation. I have to search out information, meanings of words.”

と述べている。

3-3. Lisa のケース

3-3-1. 背景

Lisa は、日本語学習歴 3 年の、国際関係と日本語専攻の女子大学生である。3 年のうち 1 年は、日本の大学で勉強した。

3-3-2. Lisa の think-aloud プロトコル

Lisa の think-aloud プロトコルを表 3 に示す。番号は、説明のため便宜上つけた。

Lisa の読解所要時間は 11 分 15 秒である。Lisa はテキスト冒頭の「たぐさんの水を使います」という文から、すぐにカリフォルニアのことを連想している(背景の知識)。一日 300 l 使うという文から、このテキストは、カリフォルニアの水不足のような話なのか、健康に関する話なのか、その内容を予測している(1)。(2)では、「めぐまれる」という単語がわからない。(3)では、日本で新幹線に乗った時の経験を想起している。ここで、少し理解が混乱したようで、少し前の

表 3 Lisa (上級)の think-aloud プロトコル

-
- (1) (黙読) I think in California they must use a lot of water because of the shortage of water. (小声で読む) So we use a lot. 300 liters. Is this a paper, such as California water shortage? Or a health paper where we have... more water... just... like that.
- (2) (黙読) I think of water めぐまれる, 人間, I don't know めぐまれる. What that で, 豊かな水にめぐまれる人間の暮しが means. (小声で読む)... the first reading of paper, (黙読) OK. OK. (黙読) OK. (小声で読む)
- (3) I'm thinking of when I was on a Shinkansen. The rivers that I passed over trying to read that I don't really understand what the, what the first, oh, I guess it's taking the surprising answer. I'm not sure what was surprising about it. (小声で読む)とぎれとぎれ I don't understand.
- (4) (小声で読む) I don't know what the 根本 means. 根本. using some kind of irrigation, draining, taking a water, something like that. ... why they, rivers depend not all, while the level is low or something like that.
- (5) (小声で読む) I don't know what おおざっぱ means. (小声で読む) so talking about the used water that er that we use... system straight to the sea. OK. (小声で読む) So they are talking about why is the level of the river... because you take a lot of water out of the river and use it and... into the sea. But they don't talk about, they are just talking about the level of the rivers and the lack of water, rather than what happens when we don't bother... used water... dirty, nasty.
- (6) (小声で読む) OK. I didn't know the kanji for 汚れる, and I read it without knowing first three times that was 汚れる, to be dirty, and now so now, they are talking about who dirty or something? OK. I'm going back up to where I thought よごれる with a different meaning.
-
- (2 回目)
- (7) (小声で読む: 新幹線に乗って東京から大阪まで行くとき, 川の表情を見てやってください. たくさんの川を渡ります. 大きな川も, 小さいのもありますが, どの川も水の量が少なく, 水の流れが, とぎれとぎれ) Maybe とぎれ means to be flowing hardly robustly, since there's not much water, and they're talking about flow, but it's not very strong. (小声で読む)
- (8) ひびいて, I don't know what that means, ひびいているのです
- (9) (小声で読む: 川の水をいろいろに使って, ものを作りますね, 私たちが暮らすのにも, 水を使い, そうして汚しますね, その汚した水, 排水を大きな長い下水管に送り出して, そのまま海に流しています. おおざっぱにいうとそういう道すじをとっていたのです.) I still don't know the おおざっぱ is.
- (10) (小声で読む: こうすると, 使った水は下水管から海に行ってしまうて, 川にはもどらないから, 結局水を少なくしてしまって, 川を涸らしてしまうことになるんです.) OK. ... talk, even though I understand now that they are talking about that we use the water and make it dirty and take it out... the effect of on the ocean, OK.
- (11) (小声で読む: 水があつてこそ川, 川からもらった水は川に返すことになれば, 誰だって汚れた川にたくありませんから, 水をきれいに) It could work, but to take the water and use the water on the same... the water back... the water back in their own river, and so they won't want dirty their own river... trying to keep it clean, something like that.
- (12) (小声で読む: 水を使ってもきれいに処理する) I don't know what the 処理 means. (小声で読む: 水を使ってもきれいに処理する, また水を汚さないで物をつくる技術を考え出す, 研究するということ, 促進することです. 川の水は川にもどす, 循環) I don't know what the 循, and 循環 means. (小声で読む: させる発想をとると, 川の水は涸れず, 汚れもおさまるのです.) I don't understand the last [?]... 循環させる, 発想をとると
- (13) (小声で読む) Basically that will take care of the water we see what we're doing to it, I think. (小声で読む) Let me try to read one more time quickly.
-
- (3 回目)
- (14) (小声で読む: 毎日, 私たちはたくさんの水を使います. 一日一人でどのくらいの水道水を使っているとお思いでしょうか. それは, 300 リットルくらいだそうです. 中西準子さんは, 水の先生です. その中西先生の研究室に, どうしたら水を汚さない, 豊かな水にめぐまれる) Maybe めぐまれる means something to protect, richness and abundance, sustain it or something.
- (15) (小声で読む) I'm wondering why she is using an example, why she says to look at the rivers and it's to get us understand to think about why why we don't notice the water, because it's not there because... we're doing at all. She wants us to notice it by bringing it back rivers, I guess. (小声で読む) OK. I think I'm done.
-

部分を読み返していくうちに、「意表をつく」の英語の訳（‘take one by surprise’）がテキストに書かれていることに気づき、何が surprising なんだろうと疑問に思う。「根本」、「とぎれとぎれ」等もわからない単語として認知されている(3, 4). と共に、内容を自分なりに要約して理解を確かめている。さらに、テキストでは、川の水位、水の不足はとりあげているが、水の汚染については論じていないと自分の考えを述べている(5). (6)では、何度か出てきた「汚れる」という漢字に改めて気付く。

ここで、二回目の読みに入り、真ん中の新幹線の文から読み直す。そして、前にわからなかった単語「とぎれ」の意味を文脈からかなり正しく類推する(7 “Maybe とぎれ means to be flowing hardly robust, since there’s not much water, and they’re talking about flow, but it’s not very strong”). (8), (9)でも、「ひびいて」、「おおざっぱ」という語の意味がわからない。(11)で、内容を英語で要約して、理解しようとしている。「処理」、「循環」という語もわからない(12). また、内容を英語で要約した後、もう一度テキストを読み直そうとする(13).

三回目の読みで、先ほどわからなかった単語「めぐまれる」の意味をかなり正しく類推している(14 “Maybe めぐまれる means something to protect, richness and abundance, sustain it or something”). 最後の(15)では、テキストの内容に関して自発的質問をし、それに答えている。Lisaのプロトコル全体を見て言えることは、未知の単語をはっきり認識しており、そのうちの2つ(とぎれ、めぐまれる)の意味を、二回目と三回目の読みの時に、それぞれ文脈から正しく類推していることである(7, 14). 背景の知識(1), 個人の体験(3)も、一度ずつ出ている。また、読解中、テキストの各所で英語の要約が適切に行われていること、内容に関する疑問も出されており、言語的レベルだけでなく、テキストの意味内容のレベルでも読解がなされていることがわかる(15).

3-3-3. Lisa のテキストの要約

Lisa は9分かけて、以下のような詳しい要約を書いた。直後に“I wrote everything”と発言している。

“How much water do we use in one day? It’s quite a lot: 300 litres a day. Though it is obviously an important commodity we do not think about how we use (or abuse) it as much as we should. Prof. Nakanishi studies water: How we use it and manage it. He/She suggests that if we ride the Shinkansen from Tokyo to Osaka we will see many small and large rivers. We will notice that the level is not very high and the current is weak. The rivers will not seem healthy. The reason is because we drain them so much to supply water for use in homes and manufacturing. His/Her point is that because of the draining system from river → home/factory → sea through large pipes we never see the vast amounts of used, dirty water. If there were to be a system where we returned the water to the rivers, we would see the problem. We should develop alternative technologies to not depend so much on water and to keep the water clean that we must use.”

「中西準子」の性別を見分けられなかったことを除けば、ほぼ正確な内容である。ただ、要約というより、内容の再生 (recall) に近い。

3-3-4. その他

Lisa の読解テストの得点は、15 点中 14 点で、内容をよく理解していた。インタビューで感想を聞くと、テキストは悪くなかった、文法はやさしかったと答えた。テキストを見せて、未知の単語を問うと、以下の 14 語に印をつけた：めぐまれる、意表をつく、保つ、表情、とぎれとぎれ、乏しく、根本、ひびいている、排水、おおざっぱ、涸らして、処理、循環、涸れず。

3-4. 三つのケースを比較して

以上三人のプロトコルをもとに、実際の読解過程がどう違うのか、その特徴を比較考察してみたい。ただ、ここで注意しておかねばならないのは、読解のプロセスは、母国語であれ外国語であれ、非常に個人差が大きいという事実である。上記の三人が、どの程度それぞれのグループを代表しているかは、異論のあるところであろう。筆者のこの報告でのねらいは、はじめに紹介した先行研究の知見をも念頭に置いた上で、上記の三人のプロトコルから、それぞれの読解過程を特徴づける何らかの様相をとりだそうということにある。

一見して、母国語と外国語による読解を区別する大きな特徴は、「未知の語」の存在であるように思われる。Lisa の場合、未知の語はかなりはっきり意識されており (“I don't know”), インタビューでは、14 語が確認された。Amy の場合、いちいち言語化していないが、未知の語が多すぎて内容理解を妨げていることは、そのプロトコルからも明瞭である。日本人の純子の場合、特に未知の語はなかったようだが、少し変わった言い方(「水の先生」)や、きれいすぎる表現(「川の表情」)には、特別に言及し、表現の曖昧さ(「水を使って」)にもふれており、語のレベルでの反応もなくはない。しかし、Lisa や Amy の場合とは、別の次元の反応である。

では、未知の語に出会った時の、アメリカ人学生の対処の仕方はどうであろうか。Lisa の場合、多くは “I don't know” と言ってとばしているが、うち二つは、再読の過程で文脈からその意味を推測することに成功している。Amy の場合、多くの未知の語のうち二つ推測しているが、ともにあたっていなかった。未知の語の意味を正しく推測するためには、その前後の文の内容を理解していなくてはならず、内容をあまり理解できていなかった Amy が成功しなかったとしても不思議ではない。文の意味と語の意味は、全体と部分が互いに規定しあう円環的な関係にある (hermeneutic circle) からである。

次に、metacognitive なストラテジーについて見てみると、純子ではほとんど見られず、Lisa も 2, 3 か所にとどまる。最も頻繁に使っていたのは Amy で、タスクに対するコメント (“This is tiring”), 自己の理解度のモニター (“I understand the last half, but I don't understand the

first”), および、自己のストラテジー (“I’ll keep reading and see what happens”) が、全体を通じて見られる。文章の意味をかなり正確に把握しつつ読んでいる Lisa に比べ、大きな意味がつかめないまま読み続けている Amy にとって、これらの metacognitive な内容の think-aloud は、困難な課題を遂行するにあたって自己を絶えず調整し、励まし続けることばのように思われる。

外国語のテキストを読む際、翻訳のストラテジーは、頻繁に使われるものの一つである (Kern 1994)。Amy は翻訳をよく用い、語 (“研究 is research”), 句 (“もう一度 one more time”), 文 (“we use a lot of water”) いずれのレベルでも使っていたが、比較的簡単なものが多かった。もちろん単語の意味がわからないと翻訳は困難である。Lisa の場合、翻訳というより、要約の方が中心であった (“they are talking about. . .”).

最後に、では、共にテキストの内容をほぼ理解している純子と Lisa の違いは何であろうか。「未知の語」の有無は、始めに述べたが、未知の語があったにもかかわらず、Lisa はほぼ正確に内容を把握できている。それ以外の違いは何であろうか。それは、テキストに対する姿勢 (stance) の違いであるように思われる。純子は、テキストの筆者を意識して、それと対話するかのようになっている。書く側と読む側の関係という社会的次元が関与していることは、彼女のプロトコルの「読んでる側を... なんやろと思わせる」、「もうちょっとなんか説得力がある」等の表現や、回想的インタビューでの「反抗的意識」、「作者の意図」等の表現からも推測できる。かつ、(7)以降、純子の筆者(話者)に対する強い否定的感情反応は、プロトコルからも、また回想的インタビューでの本人の言葉からも明らかである。一方 Lisa の場合、読解は内容の正確な理解という点に、ひたすらむけられているように見える。冒頭のカリフォルニアの連想、日本での新幹線の体験に、テキスト外の世界との結びつきが少し見られるが、全体としては、テキストの世界に終始している。ただ、最後の(15)に見られるように、テキスト内の論理的整合性には敏感である。ある意味では、テキストの世界にとどまっていたからこそ、あれほど詳しい要約を書けたとも言える。言い替えれば、純子の母国語(L1)での読みは、主に、社会的・感情的次元において進行しており、Lisa の外国語(L2)での読みは、狭い意味でのテキストの世界に限られていると言える。

では、Lisa のプロトコルにこうした社会的次元があまり見られないことをどのように考えればよいであろうか。個人の認知心理学的観点から考えられることは、Lisa の限られた容量の注意 (attention resource) が、単語や文法を正しく把握し、文章の文字通りの意味をつかむという認知的次元で使い果たされ、作者との対話といった社会的次元にまで、注意を向ける余裕がないということである。別の、教育的観点から考えられることは、外国語の教室学習では、語い・文法の正しい理解に基づいた正確な読みが強調されがちであり、従って、Lisa の場合もその心的構え (mental set) がすでにできてしまっているということである。もし後者の要因が大きいとすれば、かつ、L2 の読解の究極の目的が、L1 の読解のそれと同じであると考えれば、教師

は外国語としての日本語の読解指導において、語い、文法レベルの質問だけでなく、作者と読者の対話をうながすような質問、テキストの世界と読者の世界をつなぐような質問を、特に上級では、もっと意識的に入れていく必要がある。

4. おわりに

本研究では、同じ日本語のテキストを、日本人が読む場合と中級および上級の日本語学習者が読む場合とで、実際の読解過程がどう違うのかを、三人の think-aloud プロトコルを「読む」ことで理解しようとした。L2 読解の際の日本語の能力の違いは、読解の結果(要約、読解テスト)に現われているのみならず、think-aloud の違いにもはっきり現われていた。中級レベルの Amy の場合、語や短い句の翻訳、解読 (decoding) が中心のボトム・アップ・ストラテジーと、metacognitive ストラテジーが主であった。上級レベルの Lisa の場合、単語の問題はあるものの、要約を効果的に用い、トップ・ダウン・ストラテジーをよく使っており、単語の意味の推測にも 2 回成功し、内容もほぼ正確に理解していた。ケース・スタディーによる本結果は、グループ・データの定量的分析による従来の多くの研究で L2 読解の特徴とされてきたことを、全体として支持している。

しかし、本結果は、上級レベルの Lisa の読解はあくまでテキストの世界内にとどまりがちで、日本人の純子の対話的・社会的・感情的次元の読みとは質的に異なることをも示していた。これまで少数の研究者にしか指摘されてこなかった、L1 読解における感情的、社会的次元の関与と、L2 読解におけるその欠如という現象を、本研究は、三人の think-aloud プロトコルを「読む」ことで、具体的、対比的に示しえたと思う。

最後に、本研究では日本語のテキストのみに焦点をあてたため触れられなかったが、今後の研究として、各個人内での L1 と L2 読解の比較対照も必要となろう。三人の参加者の皆さんに感謝します。

付録 A: 読解テキスト*

水

毎日、私たちはたくさんの水を使います。一日一人でどのくらいの水水道を使っているとお思いでしょうか。それは、300 リットルくらいだそうです。

中西準子さんは、水の先生です。その中西先生の研究室に、どうしたら水を汚さないで、豊かな水にめぐまれる人間の暮らしが可能になるでしょうかという難問をかかえて、お伺いしました。

答えは、意表をつくものでした。

* アメリカ人用には、漢字(初回のみ)にふりがなをつけ、以下の 2 語には、英語のヒントをつけた。(意表をつく 'take one by surprise', 下水 'drainage')

「もう一度、川を見つめなおしましょう。そうすることで、水を美しく保つ暮らしがうまれます…」とおっしゃるのです。

中西先生はこう説明してくださいました。

「新幹線に乗って東京から大阪まで行くとき、川の表情を見てやってください。たくさんの川を渡ります。大きな川も、小さいのもありますが、どの川も水の量が少なく、水の流れが、とぎれとぎれではありませんか。

ではどうして、日本の数多くある川に、水が乏しくなってしまったのか。下水道行政の根本の考え方、発想がひびいているのです。

川の水をいろいろに使って、ものを作りますね、私たちが暮らすのにも、水を使い、そうして汚しますね。その汚した水、排水を大きな長い下水管に送り出して、そのまま海に流しています。おおざっぱにいうとそういう道すじをとっていたのです。こうすると、使った水は下水管から海に行ってしまう、川にはもどらないから、結局水を少なくしてしまって、川を涸らしてしまうことになるんです。

水があつてこそ川、川からもらった水は川に返すことになれば、誰だって汚れた川にたくありませんから、水をきれいにする方法を思いつくでしょう。水を川に戻すことは、水を使ってもきれいに処理する、また水を汚さないで物をつくる技術を考え出す、研究するというのを、促進することです。川の水は川にもどす、循環させる発想をとると、川の水は涸れず、汚れもおさまるのです。」

(『暮らしの手帖』、1991年、8/9月号、154-156頁を一部変更)

付録 B: 読解テストの質問とその英語訳

- (1) 私たちは、一日一人、何リットルぐらいの水道の水を使っているか。
(About how many liters of tap water does each person use per day?)
- (2) 「どうしたら水を汚さず、豊かな水にめぐまれた生活ができるか」という筆者の質問にたいして、中西先生は、最初に、どう答えたか。
(What was Dr. Nakanishi's first answer to the author's question: "Is it possible for human to live blessed with an abundance of water without polluting it?")
- (3) 中西先生によると、日本の多くの川に水が少なくなった根本的な原因は何か。
(According to the author, what is the fundamental reason why the water became so scarce in so many rivers in Japan?)
- (4) 私たちは、毎日の生活でいろいろなことに川の水を使う。汚れた水は、下水管を通して、最終的にはどこへ流してきたか。
(We use river water for many things in our everyday lives. Where does the polluted water which is sent through underground sewage pipes eventually go?)
- (5) 「川の水は川にもどす」という発想をとれば、どうして川の水はかれず、汚れも少なくなると中西先生は考えているのか。
(Why does Dr. Nakanishi think that we can keep the rivers from drying up and keep pollution down if we start thinking of "putting the river water back into the rivers"?)

参 考 文 献

- 伊藤博子(1991)「読解能力の養成——学習ストラテジーを利用した指導例」、『世界の日本語教育』第1号、145-160.
- 南之園博美(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、31-44.

- Afflerbach, P. and P. Johnston. 1984. On the use of verbal reports in reading research. *Journal of Reading Behavior*, 16(4): 307-322.
- Bernhardt, E. B. 1991. *Reading development in a second language: Theoretical, empirical, and classroom perspectives*. Norwood, NJ: Ablex.
- Block, E. 1986. The comprehension strategies of second language readers. *TESOL Quarterly*, 20(3): 463-494.
- Bruner, J. 1996. *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Carrell, P. L. 1983. Three components of background knowledge in reading comprehension. *Language Learning*, 33(2): 183-207.
- . 1984. Evidence of a formal schema in second language comprehension. *Language Learning*, 34(2): 87-112.
- . 1987. Content and formal schemata in ESL reading. *TESOL Quarterly*, 21(3): 461-481.
- Davis, J. N. and L. Bistodeau. 1993. How do L1 and L2 reading differ?: Evidence from think aloud protocols. *The Modern Language Journal*, 77(4): 459-472.
- Ericsson, K. A. and H. A. Simon. 1993. *Protocol analysis (rev. ed.)*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Horiba, Y. 1990. Narrative comprehension processes: A study of native and non-native readers of Japanese. *The Modern Language Journal*, 74(2): 188-202.
- Hosenfeld, C. 1976. Learning about learning: Discovering out students' strategies. *Foreign Language Annals*, 9(2): 117-129.
- . 1979. Cindy: A learner in today's foreign language classroom. In *The foreign language learner in today's classroom environment*. (ed.) W. Born. Middlebury, VT: Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages.
- Kern, R. G. 1994. The role of mental translation in L2 reading. *Studies in Second Language Acquisition*, 16(4): 441-461.
- Mori, M. 1995. *Reading bilingually: Crosslinguistic study of reading comprehension in English and Japanese by intermediate and advanced level Japanese speakers of English as a second language (ESL) and English speakers of Japanese as a foreign language (JFL)*. Ph. D. dissertation, University of Minnesota, Minneapolis.
- Olson, G., S. Duffy, and R. Mack. 1984. Thinking-out-loud as a method for studying realtime comprehension processes. In *New methods in reading comprehension research*. (ed.) D. E. Kieras & M. A. Just. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Pressley, M. and P. Afflerbach. 1995. *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Sarig, G. 1987. High-level reading in the first and the foreign language: Some comparative process data. In *Research in reading in English as a second language*. (ed.) J. Devine, P. L. Carrell, & D. E. Eskey. Washington DC: Teachers of English to Speakers of Other Languages.
- Singer, H. and R. B. Ruddell (ed.). 1985. *Theoretical models and processes of reading* (3rd ed.). Newark, DE: International Reading Association.
- Warnick, J. P. 1996. *A phenomenology of reading performances: Reading Japanese as a foreign language*. Ph. D. dissertation, Ohio State University, Columbus.