

タイ人日本語学習者の説明文及び物語文の読解
-再話と筆記再生タスクにおける使用言語と言語習熟度の効果-

神田外語大学
言語科学研究科博士後期課程

2018年3月5日

サグアンシー タンヤーラット

タイ人日本語学習者の説明文及び物語文の読解
-再話と筆記再生タスクにおける使用言語と言語習熟度の効果-

神田外語大学
言語科学研究科博士後期課程

2018年3月5日

サグアンシー タンヤーラット

論文指導堀場裕紀江

目次

第1章	研究背景と構成	1
第2章	先行研究	4
2.1	読解の理論的枠組み	4
2.2	読解タスクに関する要因	8
2.2.1	再話 (Retelling)	9
2.2.2	筆記再生 (Written Recall)	15
2.2.3	タスクにおける使用言語	25
2.3	読み手に関する要因	29
2.3.1	言語習熟度	29
2.4	テキストに関する要因	35
2.4.1	物語文	35
2.4.2	説明文	38
第3章	本研究全体の概要	42
3.1	研究デザイン	42
3.2	研究質問	43
3.3	研究方法	43
3.3.1	調査協力者	43
3.3.2	読み材料	43
3.3.3	テキスト理解の測定法	44
3.3.4	全体手順	47
3.3.5	データ分析	47
第4章	研究1 説明文読解	49
4.1	質問	49
4.2	調査方法	49
4.2.1	調査協力者	49
4.2.2	読み材料	51
4.2.3	協力者の配置	52
4.2.4	再生タスク	52
4.2.5	理解テスト	53

4.2.6	調査全体手順	53
4.2.7	分析	54
4.3	結果	55
4.3.1	理解テストの結果	55
4.3.1.1	各テキストの理解テスト得点	55
4.3.1.2	理解テスト得点における学年とテキストの効果	57
4.3.1.3	理解テスト得点におけるタスクタイプ、使用言語、および、 学年の効果	57
4.3.1.4	学年ごとの理解テスト得点におけるタスクと使用言語の効果	59
4.3.2	再生率の結果	63
4.3.2.1	学習者と母語話者における再生率	63
4.3.2.2	再生率におけるタスク、使用言語、および、学年の効果	64
4.3.2.3	学年ごとの再生率におけるタスクと使用言語の効果	66
4.3.3	再生率と理解テスト得点の相関	69
4.4	考察	69
4.4.1	タスクタイプの効果	70
4.4.2	タスクにおける使用言語の効果	71
4.4.3	言語習熟度（学年）の効果	72
4.5	結論	74
4.5.1	結論	74
4.5.2	本研究1の限界と今後の課題	74
第5章	研究2 物語文読解	76
5.1	質問	76
5.2	調査方法	76
5.2.1	調査協力者	76
5.2.2	読み材料	78
5.2.3	協力者の配置	79
5.2.4	再生タスク	79
5.2.5	理解テスト	80

5.2.6	質問紙調査	80
5.2.7	調査手順	81
5.2.8	分析	83
5.3	結果	84
5.3.1	日本語力テストの結果	84
5.3.2	理解テストの結果	85
5.3.2.1	各テキストの理解テスト得点	85
5.3.2.2	理解テスト得点における学年とテキストの効果	86
5.3.2.3	理解テスト得点におけるタスク、使用言語、および、学年の 効果	87
5.3.2.4	学年ごとの理解テスト得点におけるタスクと使用言語の効果	89
5.3.3	再生率の結果	92
5.3.3.1	学習者と母語話者における再生率	92
5.3.3.2	再生率におけるタスク、使用言語、および、学年の効果 ...	93
5.3.3.3	学年ごとの再生率におけるタスクと使用言語の効果	94
5.3.4	イベントの重要度による再生率の結果	98
5.3.4.1	学習者と母語話者のイベントの重要度別の再生率	98
5.3.4.2	重要イベント再生率におけるタスク、使用言語、および、学 年の効果	99
5.3.4.3	学年ごとの重要イベント再生率におけるタスクと使用言語の 効果	100
5.3.4.4	非重要イベント再生率におけるタスク、使用言語、および、 学年の効果	104
5.3.4.5	学年ごとの非重要イベント再生率におけるタスクと使用言語 の効果	105
5.3.4.6	学年ごとの重要イベント再生率と非重要イベント再生率の比 較	108
5.3.4.7	再生率と理解テスト得点の間の相関	111

5.3.5	学習者のテキストとタスクに対する印象、読解習慣、および読解 ストラテジーについての質問紙調査の結果	111
5.3.5.1	テキストとタスクに対する印象とその再生率との相関関係	111
5.3.5.2	読解習慣と読解ストラテジーとその再生率との相関関係 ..	113
5.4	考察	114
5.4.1	タスクタイプの効果	115
5.4.2	タスクにおける使用言語の効果	119
5.4.3	言語習熟度（学年）の効果	121
5.4.4	質問紙調査による主な結果の考察	124
5.5	結論	125
5.5.1	結論	125
5.5.2	本研究2の限界と今後の課題	126
第6章	総合考察	127
第7章	結論	131
7.1	結論	131
7.2	本研究の限界と今後の課題	132
7.3	L2読解指導への教育的示唆	132
	【参考文献】	135
	【付録1 読み材料】	143
	【付録2 テキストのイベントリスト】	146
	【付録3 因果連鎖モデルとイベントの因果連鎖ステータス】	149
	【付録4 再生プロトコル】	150
	【付録5 L2読解ストラテジーに関する質問項目】	153
	【付録6 読解習慣の質問項目】	154
	【付録7 読んだテキスト及びタスクに対する印象の質問項目例】	154
	【付録8 理解テストの質問項目例】	155

要旨

読解は、読み手がテキストを基に意味を作るプロセスであり、テキスト中の個々の単語や文から意味を理解するだけではなく、本文に書かれている内容を全体的に理解する行為である。読解は最も重要な言語スキルの 1 つであるが、読解には読み手、テキスト、タスクとそれらの相互作用が影響する。第 2 言語 (L2) 読解には、母語すなわち第 1 言語 (L1) と L2 の 2 つの言語に関する知識が関わるため、L1 読解とは異なる L2 読解特有の問題が起こる。例えば、読解後のタスクとして再生を行う場合、使用言語 (L1 か L2 か) によって、読解のプロセスが異なり、L1 の方が L2 より再生率が高くなる傾向がある (例: Bernhardt, 2011; Brantmeier, 2006; Horiba, 1993; 菊池, 1999; Koda, 2007)。再生モードについて再話は筆記再生よりも再生率が高いという報告もある (例: Hemmati & Kashi, 2013; Kai, 2011; Kellog, 2007; Schisler et al., 2010)。しかし、再生タスク (再話・筆記再生) の効果がタスクでの使用言語 (L1 か L2 か) や読み手の L2 習熟度とどのように関わるかについては明らかにされていない。そこで、本研究は、タイ語を母語とする日本語学習者を対象に、外国語としての日本語の読解 (説明文・物語文) に、タスクタイプ (再話・筆記再生)、タスクにおける使用言語 (L1・L2)、及び、言語習熟度 (学年) がどのような影響を及ぼすかについて明らかにすることを目的とした。

本研究は、説明文読解を対象にした研究 1 と、物語文読解を対象にした研究 2 からなる。研究 1 と研究 2 は、基本的に同じデザインを用いて行った。すなわち、研究 1、研究 2 では共に、タスクタイプ (再話か筆記再生か) を被験者内要因、タスクにおける使用言語 (L1 か L2 か) と言語習熟度 (学年) を被験者間要因とし、これら 3 つの独立要因が、テキスト内容理解 (理解テスト得点・内容再生率) という従属要因に与える影響を比較分析した。

研究 1 では、タイの大学に在籍中の 2 年生・3 年生・4 年生の日本語学習者 66 名と日本語母語話者 23 名が、説明文を読んだ後に、理解した内容を口頭で報告する再話タスク、または、記述する筆記再生タスクを行った。読み材料として短い説明文テキスト 2 編を用いた。再話・筆記再生タスクは L1 タイ語または L2 日本語で行い、タスク指示 (読む前と読後に行うタスクタイプと使

用言語について)はテキストを読む前に与えられた。協力者はそれぞれ、どちらかの使用言語条件で、2つのテキストを読んだ。また、再話・筆記再生タスクの後、テキスト内容に関する理解テスト(母語による筆記解答形式)に解答した。ただし、日本語母語話者はL1条件のみでタスクを行った。

データ分析については、再話の音声データは文字化し、筆記再生データと共に、オリジナルのテキストに含まれるイベント(出来事、動作、状態)がどのくらい産出されているかを分析し再生率を算出した。理解テストの応答データは採点して点数化した。これらのデータを用いて、タスクタイプ、使用言語、および言語習熟度の効果について調べるために統計処理分析を行った。

結果、(1)3学年全体の理解テスト得点にも内容再生率にも、タスクタイプによる有意な効果は見られなかった。(2)理解テストでは使用言語の主効果が見られなかった。しかし、再生率ではその主効果が見られ、どちらのタスクでもL1使用条件の方がL2使用条件に比べて有意に再生率が高かった。

(3)理解テスト得点と内容再生率のいずれも、言語習熟度による効果が検出され、学年が高いほど再生率も高かった。これらの結果から、L2学習者は説明文読解について、理解テストでも再生率でも、再話タスクと筆記再生タスクの間で同程度の内容理解である。即ち、両タスクで与えた指示が似通っていたこと、L2能力の低かったことの両方が影響し、同様の読み方を行った。また、読解後に行うタスクが再話・筆記再生いずれのタスクでも、読んで理解した内容を記憶から取り出して再生する際には、L1を用いる方がL2を用いるより多くの情報を産出できると言える。言語習熟度の高い高学年の読み手は、言語習熟度の低い低学年の読み手に比べて、テキスト言語の処理をより効率よく行い、一般世界知識をもとに推論を生成し、より整合性の高いテキスト表象を形成していたと考えられる。しかし、最も言語習熟度の高い学年でも再生率は極めて低かった。タスクタイプの効果が見られなかったことについても、使用したテキストの特徴(言語的難度の高さ、複雑なテキスト構造など)によってL2学習者にとってはテキスト処理そのものの負荷が高くなりすぎたことが関わっている可能性が考えられる。

研究2では、短い物語文2編を読み材料として用いた。協力者は、研究1に参加していない、タイの大学生2年生・3年生・4年生の日本語学習者90

名と日本語母語話者 25 名で、研究 1 と同様に、各協力者は 1 つの使用言語条件のもとでテキスト 2 編を読んだ。テキストを読んだ後に、再話タスクまたは筆記再生タスクを行い、続いて内容理解テストを行った。加えて、タスク終了後に協力者の背景に関する情報を得るため、調査で読んだテキストとタスクに対する印象をたずねる質問紙調査、読解習慣（普段どれぐらい読解をしているか）、および L2 読解ストラテジー（日本語を読んでいるときにどのような読解ストラテジーを使用するか）を実施した。

再生データの分析については、研究 1 と同様の量的分析だけでなく、テキストの因果連鎖（物語内で起こるイベント間の因果関係を連鎖的・階層的に結びつけたもの）ステータス分析を取り入れ、質的分析も行った。原文のテキストに含まれるイベントを基準にし、それぞれの再生データに因果連鎖上にある重要イベントと、因果連鎖外にある非重要イベントがそれぞれどれくらい産出されているか分析し点数化した。

量的分析の結果、（1）理解テストではタスクタイプによる効果および使用言語の効果は見られなかった。（2）内容再生ではタスクタイプの効果は有意傾向にあり、タスクにおける使用言語の有意な効果も見られた。すなわち、再話は筆記再生と比べて再生率が高い傾向があり、L1 使用の方が L2 使用より有意に再生率が高かった。（3）言語習熟度による効果については、低学年より高学年の方が理解度および再生率が高かった。質的分析の結果、（4）因果連鎖上にある重要イベントは因果連鎖外にある非重要イベントと比べて再生率が高く、さらに、（5）因果連鎖上にある重要イベントの再生率においてタスクタイプの有意な効果が見られ、再話タスクの方が筆記再生タスクより再生率が高かった。

これらの結果から、まず、研究 1 と同様、タスクタイプに関わらず、理解した内容を取り出して言語で表現する際に、L2 使用に比べて L1 使用の方がより多くの情報を再生できる。また、高学年ほど L2 習熟度が高くなるため、L2 能力の未熟な低学年よりまとまりのあるテキスト表象を構築することができたと考えられる。しかし、研究 2 では、再話か筆記再生かというタスクタイプの違いについて内容再生率に異なる影響がみられた。この結果については、「話す」「書く」というタスクの違いには、アイデアを言語化する難度の違い

や、言語産出に関するモチベーションの違いがあり、それが再生率に影響したのではないかと考えられる。今回の協力者は、読んだ文章の記憶の中にある多くのアイデアを言語化し文を作って産出する際に、筆記再生より口頭再話の方が言語化しやすかった。また、再話タスクでは目の前にいる相手を意識しながら内容を説明するので、モチベーションが高まり、より多くの重要なアイデアを産出することが促進された可能性がある。この傾向は、L2 習熟度の高い読み手（4 年生）でより顕著に観察された。L2 習熟度の低い読み手は言語処理にかかわる認知的負荷に影響され、イベントの重要度が認知しにくかったと考えられる。

研究 1、研究 2 の結果の考察を踏まえ、次の 3 つの結論が導き出された。第 1 に、タスクタイプの効果は、再話の方が筆記再生より再生率が高い傾向が見られた。ただし、タスクタイプによる効果の程度はテキスト構造や言語的難度の高さ、学習者の言語習熟度によって異なる。第 2 に、再話・筆記再生タスクにおける使用言語の効果が認められ、L2 使用より L1 使用の方が有利であることが分かった。第 3 に、L2 読解に学習者の言語習熟度が大きく影響していることが明らかになった。

最後に、本研究の結果から、外国語および第 2 言語読解の指導についての教育的示唆として、読解教材を選択する際には学習者の言語習熟度や関心を考慮する必要があること、教室内の読解タスクとして再話や筆記再生を導入すること、読解評価に再生タスク（再話・筆記再生）を取り入れることが挙げられる。

謝辞

本論文の完成にあたり、終始暖かい激励とご指導ご鞭撻をいただきました神田外語大学大学院言語科学研究科の堀場裕紀江教授に心より感謝申し上げます。2013年に力不足な私が研究生として入学した時から約5年間の長きにわたり、研究に対する姿勢や論文の書き方について、一からご指導いただき、どれほど言葉をつくしても感謝の気持ちを十分に表すことはできないほど、お世話になりました。先生の研究への姿勢は私の憧れです。先生にご指導いただいた数多くの時間は、私にとっての生涯の宝物となりました。この月日を糧として、これからの研究生活においても、努力を重ねていきたいと思っております。先生の示唆に富んだご助言と励ましのおかげで、この論文を完成させることができました。本当にありがとうございました。

学位審査委員をお引き受けいただきました小柳かおる教授、岩本遠億教授、伊藤泰子教授には大変有意義且つ的確なご意見をいただき、深く感謝しております。そして、データ分析における統計処理についてアドバイスをくださった Siwon PARK 教授、示唆に富んだコメント・ご援助をくださった木川行央教授、長谷川信子教授、遠藤喜雄教授に心より御礼申し上げます。

そして、陰に日向に常に私を励まし、応援し続けてくださった神田外語大学アジア言語学科の Wright PORNSRI 教授、Shigetomi SUPAPORN 教授に心から感謝申し上げます。タイでの調査時にご協力と助言をいただいたブラパー大学東洋言語学科の先生方、調査の実施を快諾してくださったナレスアン大学日本語学科の先生方にも心より感謝しております。

また、様々なアドバイスをくださったチューターの和氣圭子さん、日々応援と支えになってくださった松本陽子さん、本調査に参加してくださったブラパー大学とナレスアン大学の日本語専攻の学生の皆さん、そして日本語母語話者として調査にご協力くださった神田外語大学の学生の皆さん、改めて感謝の気持ちをお伝えしたいと思います。その他、神田外語大学大学院の共同研究室の皆さん、特に大塚邦子さんには、常に応援と美味しい和菓子をいただき、本当にありがとうございました。

最後に、長い間経済的にも精神的にも支えてくれた父、母、家族にこの場を借りて感謝の意を表したいと思います。

2018年3月5日

サグアンシー・タンヤーラット

第 1 章 研究背景と構成

外国語教育あるいは第 2 言語 (L2) 教育において読解は、最も重要な言語スキルの 1 つであると言われている。読解は、文字、語句、節などの言語形式の情報処理が行われるボトムアップ処理と、読み手の持っている背景知識 (スキーマ) や文脈情報に基づき、推論を生成したり、自己の読み手の読解プロセスをモニタリングするメタ認知プロセスも含む情報処理が行われるトップダウン処理で構成される。両方が相互作用的に機能し、記憶の中に構築されたテキスト表象は複数のレベルからなると考えられている (Grabe, 2002; Kintsch, 1998)。テキスト理解を成功させるためには、テキスト言語についての知識だけでなく、テキストの内容に関する世界知識の使用や推論、モニタリングなど複雑で高度な認知プロセスが必要とされるため、特に母語以外の言語すなわち L2 での読解は非常に複雑で難度が高いと考えられる。

これまでの L2 読解研究では、L1 読解研究における理論や研究方法を応用することによって、L2 学習者の読解のプロセスや理解結果を明らかにする試みが行われてきた。読解は、言語にかかわらず、一般に読み手の特性 (例: 年齢、性別、読解力、社会文化背景) やテキストの特性 (例: 形式、内容)、タスクの特性 (例: どういう目的で何をするか) が関わり、読み手とテキストとタスクとの間の相互作用を含む複雑な認知プロセスとみなされる (例: Aebbersold, 2001; Koda, 2007; Singhal, 1998; Upton & Lee-Thompson, 2001)。例えば、物語文であろうと説明文であろうと、読み手の言語習熟度が異なれば、読みプロセスや内容理解の度合いが異なる (例: Horiba, 1996, 2000)。また、同じ読み手であっても異なる構造のテキストを読む際には読みプロセスや内容理解が変わったりする (例: Carrell, 1992; Gambrell, Koskinen & Kapinus, 1991; Horiba, 1993, 1996, 2000; Kai, 2008; Kucer, 2014; Morrow, 1985; Yoshida, 2012; 菊池, 1997; 白石, 1999)。さらに、テキストのトピック・内容に関する背景知識や読みストラテジー、読み目標によって、読解におけるプロセスや内容理解が異なる (例: Horiba, 2000, 2015; 津田塾大学読解研究グループ, 1992)。

また、測定のために用いられるタスクによって、読解プロセスや内容理解が変わることもある。読解研究では測定には様々な方法が用いられるが、テクス

トの理解や記憶を解明する方法の一つとして再生 (Recall) タスクが挙げられる。再生は読み手がテキストを読んだ後、テキストを見ないでその内容を筆記あるいは口頭で再生するというタスクであり、読み手の心内のテキストベース表象 (読んだテキストに書かれた内容の記憶) と状況モデル (スキーマや推論を活性化し再構成した表象) を測定することができると考えられている (Kintsch, 1998)。L1 としての英語の読解教育の分野では、筆記再生や再話 (Retelling) は、読み手の理解を検証するのに有効な評価ツールとして認識されている (Alderson, 2000; Bernhardt, 1991)。しかし、筆記再生と再話とでは結果が異なる場合がある。例えば、物語文読解における筆記再生と再話とを比較すると、再話は筆記再生よりも再生率が高かったという報告 (例: Kellogg, 2007; Schisler, Joseph, & Alber, 2010) や再話は筆記再生と比べ、様々なストラテジーが使用され、再構成プロセスが生じ、読み手のより深い理解につながっていたという報告 (Kai, 2011) がある。

L2 読解の場合は、母語 (L1) か L2 かどちらの言語で再生するかという問題がある。読解後の再生タスクにおいて L1 を使用するか L2 を使用するかによって、プロセスや結果が異なり、L2 読解の問題や困難と関わる要因の 1 つになる可能性がある (Bernhardt, 2011; Koda, 2007)。先行研究では、L1 による再生の方が L2 による再生より再生率が高く (例: Horiba, 1996, 2000, 2015; 菊池, 1999)、言語習熟度の高い読み手はそうでない読み手より L2 再生率がより高いという報告もある (Brantmeier, 2006)。

本研究は、これらの先行研究から得られた知見を基にタイ語を母語とする日本語学習者の読解に焦点を当て、読み手の L2 言語習熟度とタスクタイプ、および、タスクにおける使用言語によって、テキスト内容の理解度が異なるかを調べることを目的とする。

タイにおける日本語の読解教育に目を移してみると、以下の問題が生じている。(1) 一般的に教師は文法・表現を導入し、学生にテキストを一文ずつ読ませ、単語ごとにタイ語に翻訳させる。そして、テキストを読んだ後に音読の練習をさせ、内容についての質問に答えさせる。すなわち、逐語訳、音読、質問回答という伝統的な指導法が主である。学習者がテキストを 1 つのまとまったものとして全体を通して自分の力で読む、という練習の機会が殆どない。

(2) タイ人日本語学習者は、読解学習に困難を感じており、読解不安が高いほど成績が低いという調査報告もある(サグアンシー, 2016)。(3) 読解ストラテジーの指導を含めた効果的な読解指導の方法について殆ど検討されていない。このような教育実践における問題点を踏まえ、本研究は日本語読解指導の方法を模索すべく着想されたものである。本研究の成果が、日本語読解におけるタスクや教材開発および他の技能(スピーキング、ライティング)と関連させた読解指導法・L2活動を工夫するための一助となることを期待したい。

本研究では、タイ人日本語学習者を対象に、説明文および物語文の読み材料を用い、学習者の日本語読解にタスクタイプ(再話と筆記再生)、タスクにおける使用言語(L1とL2)、および言語習熟度(学年)がどのような影響を及ぼすかについて検証する。

本研究は研究1「説明文読解」と研究2「物語文読解」の2つの研究から成る。研究1と研究2は、基本的に同じデザイン(2×2×3の3要因混合計画)を用いている。独立要因は、タスクタイプ(再話・筆記再生)、タスクにおける使用言語(L1・L2)および言語習熟度(学年)である。従属要因は、テキストの内容理解テスト得点と内容再生率である。タスクタイプを被験者内要因とし、タスクにおける使用言語と言語習熟度を被験者間要因とする。これら3つの要因が、テキスト内容理解に与える影響を分析する。

本稿の構成は全7章である。本章では、本研究の背景と概要について述べた。第2章では、本研究の理論的な枠組み、および先行研究を概観する。第3章では、本研究の全体的な調査方法を述べる。第4章では、説明文読解についての研究1を説明し、第5章では、物語文読解についての研究2を説明する。第6章では、研究1と研究2の総合考察を行う。続く第7章では、結論、本研究の限界と今後の課題と、L2読解への教育的示唆を述べる。

第 2 章 先行研究

本研究は、説明文および物語文の読み材料を用い、タスクタイプ、タスクにおける使用言語、および言語習熟度が学習者の日本語読解に与える影響を明らかにすることを目的とする。2.1 節では読解の理論的枠組みについて述べる。2.2 節では読解タスクに関する要因、2.3 節では読み手に関する要因、2.4 節ではテキストに関する要因についての先行研究を概観していく。

2.1 読解の理論的枠組み

読解あるいはテキスト理解とは何かについての定義は様々である。例えば、読解は、「読み手がテキストに接触し、文章に内包された情報を、読み手と書き手とが共有するコード（文章表現の規則や約束事）と読み手の既存の知識・情報および経験とを手がかりとしながら解読し、それを理解し、解釈するに至る、読み手の一連の行為を指す概念」（田近・井上，2009）、「文字の符号化から語彙の理解、テキストからの特定の詳細情報の認識と想起、推論を行い、結論を導き、結果を予測するプロセス」（Sencibaugh, 2007）、「テキストから意味を作るプロセスであり、個々の単語や文章から意味を理解するだけではなく、本文に記載されていることを全体的に理解すること」（Woolley, 2011）とされている。

読解プロセスには、ボトムアップ処理（bottom-up processing）とトップダウン処理（top-down processing）という二種類のプロセスがあるが、これらは独立して起きるわけではなく、両方の処理が相互作用的に機能する（interactive processing）と考えられている。ボトムアップ処理とは、読み手が、書かれた文章中の 1 つ 1 つの文字、単語レベルからはじまり、句から文単位レベルの意味理解を経て、テキスト全体の内容理解へ、つまり下位レベルから上位レベルへと読みを進める処理である。ボトムアップ処理は、読み手がテキストに書かれた情報を一方的に受け取るので、テキスト駆動処理（text-driven processing）とも呼ばれる。

一般に L2 読解では、文字情報に頼るボトムアップ処理に依存する傾向があり、特に初級学習者の場合、逐語読みをしていることが多く、文全体としての意味は取られない（天満，1989）というようなことを説明するのに有用な理

論として使用されている。しかし、流暢な読み手の深いレベルの文章処理の場合、つまりテキストから得た知識と読み手の背景知識を活用して、推論を行い、文全体の意味を捉えようとするという言語処理レベルを超えた上位レベルの読解プロセスについて説明できないというモデルの限界がある。

一方、トップダウン処理とは、例えば、タイトルなどから読み手が最初に談話や段落単位で全体的に捉え、読み手が持っている背景知識（スキーマ）を活用して、推論を行い検証しながら、テキスト全体を理解する方向性をとる上位レベルから下位レベルへ進める処理である。トップダウン処理は読み手の背景知識が重要な役割を果たすため、読み手駆動処理（reader-driven processing）とも呼ばれる。このモデルは学習者にテキストのより大きなまとまりを理解させることで言語的制限を補うことができるが、例えば流暢でない読み手などの読みプロセスを説明するのに、不十分な点がある。

ボトムアップ処理とトップダウン処理の欠点をうまく説明する理論として、読み手の中で起こるボトムアップ処理とトップダウン処理の相互補完作用的な情報処理モデル（Stanovich, 1980）が提案された。例えば、書記素（ある音素を表す文字や記号）や語彙の知識が欠けているなど、流暢でない読み手は基本的な処理能力が十分でないと背景知識で補おうとする。その一方で、テキストのトピックに関する知識が欠けていると、言語知識で補完しようとする。この考え方は L2 読解研究に大きな影響を与えており、L2 教育の分野でも一般的に認められている（堀場, 2002）。

心理言語学では、読み手がテキストを読む際に、心的表象の生成を行っていると考えられる。そのテキストの心的表象は、読み手がテキストを読んだ後に記憶に残ったものであるため、記憶表象とも呼ばれる。記憶の中に残る表象はテキストの言語情報そのものではない。読み手があるテキストを読んで、テキスト中の言語情報を基に長期記憶内の知識から取り出した様々な情報を統合し、精緻化または推論を行ったりした結果、意味的にまとまった複数のレベルから成るテキスト表象（意味概念）が記憶中に形成されると考えられている（Just & Carpenter, 1987; Kintsch, 1998; van Dijk & Kintsch, 1983）。

テキストの理解に関する初期の研究は、テキスト情報が読み手の記憶にどのように表象されているかに関心があった（van Dijk & Kintsch, 1983）。読

み手はテキスト表象を構築し、テキスト全体の内容を把握する必要がある。但し、読解を成功させるためには、読み手は個々の文から語を認識し、統語構造を理解し、意味を確定することを求められ、最終的にテキストの全体的な理解を構築する。テキストの理解の度合いは心的表象がどれだけ一貫しているかによって決まり、そのような表象はテキスト要素だけでなく、読み手が持つ知識要素も含まれる。

最も代表的な理論 (Kintsch, 1994, 1998; van Dijk & Kintsch, 1983) では、テキストの心的表象は表層的記憶 (surface memory)、命題的テキストベース (propositional textbase)、状況モデル (situation model) の 3 つのレベルからなるとされている。表層的記憶は、テキスト中に用いられたそのままの語句・表現や語順といった言語的な表層の表象である。このレベルのテキスト表象は殆ど長期記憶に残らない。命題的テキストベースは、テキストの中で明示的に示された文の意味 (命題) に関するもので、テキスト中の全体的な命題間の連合ネットワークを作り、テキストそのものの意味について構成される表象である。そして、状況モデルは、読み手がテキストの情報と背景知識を統合してテキストで表されている状況を想定することによって形成される表象である。このレベルの理解は、長期記憶と結び付き、時間が経過しても長期記憶に最も保存されやすい。状況モデルの形成には、テキストの情報の密度や読み手の背景知識の専門性などの要因が影響する。命題的テキストベースと状況モデルは連続的なものであると考えられる (Kintsch, 1998) が、この 2 つの高次的表象レベルの識別は読解と学習の理論的研究で注目されている。

読んだ後にテキスト内容の再生、再認をする際には、命題テキストベース、状況モデルのレベルの表象の構築が重要となる (Anderson, 2000; Kintsch, 1998)。読み手がテキスト中の文から命題を抽出して記憶中に取り込んでいく際に、長期記憶における背景知識の中にある適切なスキーマが活性化され (Rumelhart, 1984)、テキスト情報 (命題) は、背景知識から生成された推論とともに長期記憶に取り込まれ、意味的に一貫性のあるまとまった構造を持った表象 (命題テキストベース・状況モデル) が形成される。読後にテキスト情報を必要とするタスクを行う際に、このテキスト情報が長期記憶から作動記憶中に取り出されて、利用されるのである。読解時にテキストから得た知識

を活用するためにはテキストベース構築と背景知識との関連づけを相互作用的に実行する、より深い処理の読みプロセスが必要である。

このような読解プロセスは母語であれ L2 であれ、読解一般に当てはまると考えられる。しかし、L2 読解には母語での読解と大きく異なるところがある。例えば、Bernhardt (1998, 2011) の L2 読解理論では、L2 読み手の言語的な知識を重視している。L2 読み手の読解力の発達に関わる要因として、音韻表記、単語認知、統語知識、背景知識といった読み手の言語知識が重要な役割を果たすとしている。読解力はその言語 (L2) の習熟度、(特に文法・語彙の能力) と密接に関係しており、言語能力の低い読み手は文字表記や語句などの下位レベルの言語処理 (ボトムアップ処理) に困難が生じやすいが、言語能力が高くなるにつれて背景知識などの知識を活用し、上位レベルの言語処理 (トップダウン処理) を活発に行うことによって、より効率良く L2 読解を行うことができるようになる。また、読み手の L2 読解能力を説明するために、L2 言語知識 (文字・語彙・文法など) だけでなく、読み手の母語のリテラシー能力や、目標言語と母語との言語間距離も重視する必要がある、としている。Bernhardt (2011) が提案した L2 読み手の読解能力の発達過程に関わる予測要因のモデルでは、読み手の L2 読解の発達段階において、読み手の L2 言語知識が L2 読解力の 30%、L1 のリテラシー能力は L2 読解力の 20% を説明するが、残りの 50% は読み手の読解ストラテジー、テキストの内容や意味領域に関する知識、関心・動機付けなどまだ説明されていない要因が関わっていると想定されている。

また、Koda (2007) は、テキストの理解は、抽出されたテキスト情報と読み手の先行知識との統合的な相互作用によって達成され、この統合は、(1) 解読 (decoding)、(2) テキスト情報の構築 (text-information building)、(3) 読み手モデルの構築 (reader-model construction) の 3 つの主要な処理から成る、と提案している。解読は、文字・語彙の音声化、語彙の認知レベルである。テキスト情報の構築は、語彙や文法の知識を活用し文レベルでの意味を把握するレベルである。また、読み手モデルの構築は、文と文の間のつながりを把握しながらテキスト情報間の結束的關係を理解し、背景知識を活用してテキスト内容の状況を理解していく、という処理である。

また、Koda は L2 読解が言語特有の要素及び L1 と L2 の言語間の差異によってどのように影響されるかを重視している。例えば、Koda (1990) は、L2 英語学習者を、L1 によって音素文字群（韓国人 15、トルコ人 1）と表意文字群（中国人 13、日本人 4）に分けて、音韻符号化タスクと意味推測タスクを用いた実験を行って比較した。その結果、L1 と L2 の正書法が近い方（音素文字群）が L2 の符号化能力が高く、L2 習熟度が高くなるほど L1 の影響が見られなくなることがわかった。また、符号化能力と意味推測能力との関係性は L1 の正書法によって異なることも示された。

以上のように、L2 読解の場合は L1 読解と異なり、2 つの言語が関与する。L2 読解には L1 と L2 との間の距離も関わり、L1 読解よりも本質的に複雑である（Koda, 2007）。読解における流暢さを発達させるためには、L1、L2 ともに時間がかかるが、それは学習能力に不可欠な側面である。そして、ある言語の読解から、別の言語の読解への能力の転移はあるが、基本的な概念は変わらず、同様のトップダウン処理が適用される。また、L2 の正書法が L1 のそれと異なる場合、L1 読解の能力は L2 読解へ転移されにくいことが分かっている。

これまでの L2 読解研究では、テキストの言語的特徴や読み手の言語習熟度、読解力が L2 読解に与える影響について頻繁に議論されてきた。本研究では、L2 読み手のテキスト理解において、タスクに関わる要因がどのように影響するかを調べることを目的とする。より具体的には、L1 タイ語、L2 日本語の読み手の内容理解は、タスクタイプ（再話・筆記再生）や使用言語（L1・L2）によって異なるか、また言語習熟度によって異なるかについて検証する。

2.2 読解タスクに関する要因

読解タスクに関連する研究では、読み手がどのように情報を理解したか、いわゆるテキスト理解を測定するため再生タスク（Recall Task）が広く使用されている（Anderson, 2000; Bernhardt, 2011; Horiba, 2002）。

再生タスクは読み手がテキストを聴解または読解した後、テキストを見ないで、その理解した内容を筆記による再生（Written Recall）、あるいは口頭

で再生・再話（Oral Recall または Retelling）するというものである（Brown & Cambourne, 1987; Benson & Cummins, 2000）。再生タスクにおけるパフォーマンスには、語句、文の処理をしてテキストの内容について記憶が形成された結果としての記憶表象が反映され、再生される情報の違いは心的表象の違いを示すと考えられている（Horiba, 1993, 2002）。また、Kintsch（1998）の理論によれば、再生タスクは「再生」（reproduction）という意味で用いるならばテキストベースを測定し、「再構成」（reconstruction）という意味で用いるならば状況モデルを測定することになる。

読解研究では、再話、再生、要約、言い換え等を知識の伝達や口述の程度が異なる別個のスキルとみなされている。読解後の質問応答式のような理解テスト（多肢選択肢質問等）と異なり、再生データにはテキストベースと状況モデルの両方の情報が含まれるため、再生は読み手の純粋な読解を測定することができるとも言われている（Anderson, 2000; Kintsch, 1998）。

本研究では、読解測定法として再話（Retelling）及び筆記再生（Written Recall）を取り入れ、その2つのタスクの違いがL2テキストの理解にどのように影響を及ぼすかについて探っていく。以下に、タスクのタイプ（再話、筆記再生）、およびタスクにおける使用言語に関する先行研究を見ていく。

2.2.1 再話（Retelling）

従来、再話は幼児教育や初等教育の環境において、学習障害のある児童の口頭言語や理解の進歩を監視するだけでなく、全ての児童の読み書き学習を最大化するため、有用な活動として使用されてきた。例えば、再話では、読み手または聞き手はストーリーの一部を統合して再構築することを要求されるので、ストーリーの理解を深める（Gibson, Gold, & Sgouros, 2003; Grambrell et al., 1991; Morrow, 1986）と考えられている。また、再話は読み手や聞き手が何を覚えているかだけでなく、彼らが理解していることも明らかにできると考えられており、読解指導においても再話を授業のアクティビティとして取り入れることによって学習者のテキストの理解を観察できる（Benson & Cummin, 2000）ことが示されている。

読解における再話タスクでは、テキストを音読または黙読した後、学習者（読み手）はテキストを参照せずに、読んだことの要点を伝えるよう促される。いくつかの研究においては、幼稚園児の子供が物語を聞いた後の再話タスクが物語の理解、物語構造に対する感覚、口頭言語の複雑さを向上させていることが報告されている（Morrow, 1984）。Brown and Cambourne（1987）は、再話タスクによってそのテキストの情報の選別、テキストの構造、修辭的・文体的スタイル、語彙などを含んだ認知的処理が行われ、それらを学習することが可能である、と主張した。また、再話を効果的に行うためには、「プロセスを考える-process thinking」、「批判的・分析的思考力-critical and analytical thinking」、「コミュニケーション力・言語力-communication and language skills」、「自律的学習能力-independent learning skill」という様々なスキルが必要となるので、学習者はこれらのスキルを身につけることができる、と指摘した。

L1 読解研究において、再話は、読解の測定法としてだけでなく教授手法として、読解に与える効果についての研究が英語を母語とする児童を対象に多く行われている。

例えば、Gambrell, Pfeiffer and Wilson（1985）は、米国の小学4年生93名のテキスト情報の理解と再生に及ぼす再話の影響を調べた。協力者は4回のトレーニングセッションと1回のテストセッションに参加した。4回のトレーニングセッションのそれぞれについて、黙読後、テキストの重要な部分を再話または絵描写を行った。テストセッションでは、テキストを読んだ後、自由再生を行った。2日後、すべての協力者が遅延自由再生テストを受け、テキスト内容についての問題に答えた。その結果、読解力を高めるための再話トレーニングを受けた方が絵描写のトレーニングよりも理解を促進したことを示した。この結果について、再話は非常に強力な生成的学習方略であり、再話は子どものテキスト処理に直接的で有益な結果をもたらしたと Gambrell et al. は結論付けている。

Gambrell and Kapinus（1991）は、米国の英語母語の小学4年生48名を対象とし、読解力テスト得点によって強い読み手と弱い読み手の2グループに分けて、再話の効果調べた。調査では、弱い読み手向けの小学2年生

レベル 4 つと強い読み手向けの小学 4 年生レベル 4 つのテキストが使用され、読んだ後に、再話を行った。1 つ目の再話と 4 つ目の再話の後に読み手は 8 つの質問に答えた。その結果、強い読み手と弱い読み手、いずれのグループにおいても 4 セッションの再話を通じて、内容再生率およびストーリー構成要素の再生率が高かった。この結果から、再話した経験が豊かになればなるほど、読み手はテキストを理解し、合成・推論することができる。読解力に関わらず読み手の再話を質的にも量的にも向上させることが示された。

Morrow (1986) は、5 歳の幼稚園児 82 名を対象に再話における構造ガイダンスの効果を検証した。すなわち、構造ガイダンスを用いて頻繁にストーリーを再話することで、再話における構造要素の使用を改善し、ストーリーの口頭言語の複雑性を高めることができるかどうかを調べた。実験は週に一度（全 8 週間）施行された。子供に物語を読み聞かせた後、統制群 44 名はそれについての絵を描き、実験群 38 名は個別に再話した。ストーリーディクテーションは、事前テストと事後テストで行われた。分析の結果から、物語の再話と口頭言語の複雑さにおいて、実験群では再話の有効性が見られた。この結果をもとに Morrow は、再話は子供たちのストーリーディクテーションと口頭言語の複雑さを改善するための指導方略であると結論付けた。

また、再話を用いて英語を母語とする小学生のテキスト理解を測定した研究として、Kucer (2014) が挙げられる。この研究は、小学 4 年生 87 名を対象に、再話タスクを用いて物語文と説明文の理解を比較分析した。調査では、学年レベルに応じた 4 つの異なるテキストを使用した。読み手はテキストを読んだ後、内容を思い出して再話を行った。再話プロトコルはマッチング、置換、追加、要約、矛盾、削除、再配列の 7 カテゴリーに分けて分析した。その結果、テキストタイプ間の比較では、物語文を読んだ場合は、再生はテキスト情報と一致した情報が多く、非常に多くの情報を含んでいた。一方、説明文を読んだ場合は、再生された情報はほとんどがテキスト内の情報と不一致であることがわかった。これについて、Kucer は、物語文は説明文と異なり、テキスト内容やテキスト構造の馴染み度があり、それが理解に貢献したと考察した。

次に、L2 読解における再話の効果を調べた研究を取り上げる。L2 再話研究では、成人の英語学習者を対象としたものが殆どである。例えば、甲斐（2008）は、日本人英語学習者 43 名を対象とし、テキストタイプ、使用言語、採点方法に焦点を当て、これらの要因が再話タスクやテキスト理解に与える影響を量的・質的に検証した。各協力者が 2 つの英文テキストを読み、1 つは英語でもう 1 つは日本語で再話をした。またテキスト中の情報の重要度判定も行った。その結果、使用言語とテキストタイプによる効果があった。使用言語の影響については、テキスト情報の重要度の高低に関わらず、母語での再生率の方が L2 での再生率よりも高かった。使用言語を事前に指定してテキストを読ませたことが読みの過程に影響を及ぼした可能性がある、と考察としている。また、テキストタイプの影響については、どのレベルの学習者も説明文よりも物語文のほうが再生率が高かった。さらに、テキストタイプによって再生される情報の質や重要度が異なっていた。物語文では登場人物や設定に関する情報の重要度や再生率が高いのに対し、説明文では主題に沿った情報の重要度や再生率が高いことが示された。このことから、再話タスクに適した読解材料の選択を考えるため、様々なテキストのジャンルを扱って検証すべきである、と甲斐は述べている。

さらに、再話によって再生された情報がどのように構成されているかを調べるため、Kai（2008）は日本人英語学習者 20 名を対象とし、テキストの因果構造を用いて再話プロトコルを質的に分析した。調査では、2 つの物語文（Horiba, 1996）を扱い、協力者は 1 つのテキストについて、テキストの読みと再話タスクを 2 回繰り返した後、理解テスト（open-end question）に解答した。その結果、因果コネクションの数が多い情報は少ない情報に比べて、再生率が高く、因果連鎖上にある情報はそうでない情報よりも高くなることが分かった。また、習熟度の高いグループは読解後の再話を行い、理解度が高いが、習熟度の低いグループはテキストによって異なり、難しいテキストでは再話の効果がなかった。また、高レベルの学習者も低いレベルの学習者もいずれのテキストについても読み回数の主効果と習熟度の主効果があった。これらのことから、再話は L2 学習者の物語文読解を促進するが、その効果は学習者の習熟度とテキストの難易度によって異なる。習熟度の高い学習者は再話タスク

を利用するが、習熟度が高くない学習者は語彙力の問題も関わり、常にそうであるとは限らない。特に習熟度の低い学習者にとっては、きちんと組織的かつ因果的に一貫した物語を作り出すために資源が容量を超えている可能性がある」と Kai は議論した。

Lin (2010) は、台湾大学の中国人学生 126 名の英語読解における再話の効果を調べた。再話を行うグループと再話を行わないグループに分けた。全ての協力者は、実験前と実験後の理解テストを受けさせ、読解ストラテジーに関する質問に回答させた。また、再話を行ったグループは再話トレーニングの使用に対する自己報告も記述させた。結果、再話を行ったグループはそうでないグループより有意に成績が高く、再話はテキストの理解度を向上させたことが分かった。Lin はこの結果について、再話は、読み手が読む際に、テキスト内容の要点に注意を向けさせ、読み手がテキスト内の重要情報、重要でない情報を選別し意味を抽出することに貢献する、と考察した。読み中に一般的な概念を学び、読んだ後でその話の概要を記憶に残すのに役立つため、読み手のテキスト理解能力を向上することができるとしている。

また、Hirai and Koizumi (2009) は、日本語を母語とする初級・中級英語学習者の大学生 43 名を対象に、再話の有効性を調べた。物語文を読んだ後の再話の際に、4 個の単語をヒントとして与え、原文を見ないで再話を行った。テキストのトピックを思い出せるような質問も加えた。その結果、再話はスピーキング力を測ることに効果があり、学習意欲や学習者の発話モチベーションを高める傾向にあると示唆された。

Rohani and Ghoorchaei (2014) は、イランの高校生 70 名を対象に英語のテキストを読解させた後、再話を行ったグループと再話を行わないグループのテキスト内容理解を比較した。実験では両グループが同じ 7 つのテキストを読んだ。再話の教示を受けたグループはテキストごとに再話を行った。協力者全員が実験の前に 4 つのテキストを読んだ後に、理解テスト（多肢選択、全 20 問）を受け、実験終了後に事後テスト（事前テストと同様の材料）を受けた。結果、再話グループは再話なしグループに比べ、事後テストの理解テストでテスト得点が高く、理解力が高まったことが分かった。これらの結果から、再話は、テキストを再構築し、設定とストーリー構造の理解を高めることを足

し、読解の最中に読み手が一般的な概念を学び、テキストの情報間の関連付けを引き出すのに役立つとしている。

以上のように、L2 研究の分野において再話を用いた先行研究の多くは英語を対象としたものであるが、日本語を対象とした L2 研究としては白石（1999）、渡辺（1998）がある。白石（1999）は、英語を母語とする中級・上級日本語学習者各 10 名、及び日本語母語話者 10 名を対象に、再話がテキスト理解を促進するか否かについて調査した。説明文（雑誌の記事）を読ませて、その読んだ内容を母語で再話させた。調査では、再話の教示の有無と自由筆記再生時期（直後・遅延テスト）の条件を立てた。その結果、読解直後の自由再生率には再話の効果が見られなかったが、1 週間後の遅延自由再生率には効果が見られた。また、上級学習者では再話の方が再生率が高く、再話の効果が見られたが、母語話者と中級学習者ではその効果がなかった。この結果から、母語話者はテキストを読むと自動的にテキスト表象が形成されるため、これ以上、表象形成を助ける活動を増やしても特別な効果がないが、上級学習者は母語話者と同様の処理ができるわけではないため、包括的にテキスト内容を再構築する再話の過程がテキスト表象の形成を促したからであろう、と考察している。また、中級学習者の結果については、これは読み材料の難しさに起因し、再話タスクが与えられることによって負担が大きくなりすぎて理解が促進されなかったためであろう、としている。

また、再話法を用いて日本語読解中の処理過程を調べた研究として渡辺（1998）がある。この研究は、直接再話の効果調べ研究ではないが、再話を使用し、言語能力と産出言語による再生率の違いや読解中の推論、再生データに現れた推論の違いを調べた。調査では、日本語母語話者 12 名と中級・上級の日本語学習者 22 名に因果関係の構造をもつ日本の昔話 2 つを読解後に母語または L2 で再話させた。読解中にわかったこと、分からないこと、コメントなどを L1 英語でメモさせた。結果、言語能力が高い学習者ほど再生率が高く、内容理解をより正確に反映していることが分かった。また、上級学習者は出来事や人物の行動の因果関係の推論が多く見られた。中級学習者は、誤りを含む情報が付け足された推論が多く見られ、単語や文の逐語読みのボトムアップを反映したメモが多かった。

以上に挙げた先行研究から、L1 研究では児童生徒を対象とした再話タスクの研究が多く、話す能力に焦点を当てて、再話の練習効果やスピーキング能力を補うための再話タスクの有効性に関する検証が多く行われている。しかし、読解力向上のための方略としての再話の効果調べた研究はほとんど行われていない。

一方、L2 を対象とした成人の再話の研究では、再話タスクの効果や再生した情報とテキスト理解の関係、学習者の習熟度レベルと再話タスクの効果との関係について検証したものがある。L2 を対象とした研究で得られた知見については、テキストを読んだ後にその内容を人に語る再話タスクは、テキストの理解を向上させる可能性があるということである。また、母語で再話した方が目標言語で再話するより再生率が高いこと、そして再話の効果は学習者の言語習熟度によって異なることが明らかにされた。さらに、再話される情報の量・質は、再話練習の繰り返しや読み回数などによっても影響される。しかし、L2 日本語の再話研究についてはまだ数が少ない。再話を使用して学習者のテキスト理解に習熟度や産出言語がどのように影響を及ぼすか、特に産出された情報の質についての検証は十分に行われていない。特にタイ語を母語とする日本語学習者の読解に及ぼす再話の効果については未だ研究されていない。

2.2.2 筆記再生 (Written Recall)

筆記再生とは、学習者が読んで理解したテキストの内容を全て想起し筆記するタスクである。筆記再生はテキスト理解を反映するものとして、L2 読解研究において学習者の読解力の測定などの目的で広く使用されている (Bernhardt, 1991)。

L2 学習者の読解を対象とした研究は、主に L2 習熟度と再生される情報との関係が調べられ、再生される情報の違いは L2 習熟度の異なる読み手の心的表象の違いを示すと考えられている。すなわち、L2 習熟度が高い読み手は効率的に言語処理を行い、テキスト中の情報の重要度にも敏感で、効率的にテク

スト表象を形成する。一方、L2 習熟度の低い読み手は、言語処理が困難で、整合性のあるテキスト表象が形成できない。

以下に筆記再生タスクを用いてテキスト理解を調べた L2 研究を取り上げる。例えば、高橋（2014）は、中国語を母語とする上級日本語学習者 10 名と日本語母語話者 14 名を対象に、L2 での自由筆記再生を用い、説明文読解における読みプロセスを調べた。学習者はテキストの重要情報および情報間の従属関係を捉えられるか、についてテキストの階層性の観点から再生データを分析した。その結果、最重要の情報が集まる階層では、学習者と母語話者ともに再生できていた。すなわち、両者は重要な情報の取り出しはできることが示された。そして、言語能力レベルの高い学習者はテキスト情報の重要性を判断することができているが、レベルの低い学習者では最重要情報は取り出せても、それ以外の情報の重要性についての判断ができていないため、従属関係が捉えられていないことがわかった。学習者は L2 習熟度が低いほどテキストから得た全ての情報をそのまま記憶して再生する傾向があり、マクロ構造（テキストの全体の意味表象）を構築する過程で困難がある。一方、母語話者はテキストの内容を理解し、重要な部分を判断しながら自分の言葉で効率的に読めるということが明らかになった。

杉山・田代・西（2000）は、中国語・韓国語を母語とする日本語学習者（上級 5 名・中級 15 名）と日本語母語話者を対象に、読解における予測力を調べるために、読みの最中に予測を書かせ、読後に自由筆記再生をさせた。調査では、11 に区切った物語文のテキストを最初から順番に与え、区切りごとに読み手に次の部分の予測を母語で書かせた。その後、テキストと予測文を回収し、読み手にその内容を思い出して母語でできるだけ詳しく再生させた。再生データは再生率によって理解度を測定した。結果、日本語母語話者は韓国語話者に比べ、再生率が有意に高かったが、中国語話者と韓国語話者の間では違いがなかった。再生されたメインアイデアの割合は日本語母語話者の方が学習

者より高かった。学習者の 8 割以上が再生したメインアイデアは、テキストの前半から 3 分の 2 ぐらいまでにしか見られず、テキストの最後の方はあまり再生されなかった。予測と理解の関係については、日本語母語話者の予測妥当性は L2 学習者より高く、予測内容がまとまる箇所が多かった。また、学習者はテキストの終わりの近くでは、再生率が低くなり予測も不適切なものが多くなることから、テキストの理解と予測が関連する、と杉山他は考察した。

田川（2012）は、中国語を母語とする中級日本語学習者 86 名を対象に、文章の要点と構造の気づきが日本語学習者の読解にどのように影響するかを検証するため、説明文のテキストを用いて調査した。読解後に筆記再生タスクを実施した。協力者は読解中に行うタスクによって、要点検索群（文章の要点を探す）、構造検索群（列挙・対比・因果・時系列から文章全体の構造を考え、1 つ選ぶ）、構造要点検索群（構造検索後に要点検索を行う）、要点構造検索群（要点検索後に構造検索を行う）、統制群（文章を所定時間内に読む）に分けられた。読んだ後に母語での筆記再生を実施した。結果、構造要点検索活動が最も要点理解と要点構造理解に効果があり、構造と要点の順序で両方を検索させることが要点理解と要点構造の 2 つ理解を促進したことが明らかになった。

次に再話タスクと筆記再生タスクを比較した研究を取り上げる。まず、L1 研究としては Schisler, Joseph, Konrad and Alber（2010）と Kellogg（2007）が挙げられる。英語を母語とする小学 3 年生を対象とした Schisler et al.,（2010）は再話、筆記再生およびパッセージレビュー（黙読）の 3 つの教室内タスクの効果を比較した。協力者は英語を母語とする小学生 5 名である。調査では、3 年生レベルのテキストを用い、生徒 1 人につき 3 つのテキストを読ませた。生徒がテキストを音読し、教師から発音の訂正を受けながら、繰り返し読んだ。読んだ直後に、3 分間以内で再話または筆記再生をすることが求められた。次に生徒に同じテキストを読んで質問に答えさせた。結果、再話は、筆記よりもやや効率的で、生徒は話す際に内容を書き出す際よりもより詳細な情報を再生した。ただし、サンプルが少なく、カウンターバランスが取

れない複数のタスクで検証されたため、再話の効果について決定的な結論が得られたとは言えない。また、割り当てられた時間が短く、指導効率の成果に影響があると Schisler et al. は考察している。また、筆記再生は再話よりもわずかに効率が悪いことを示したが、筆記再生では読解と作文の双方のスキルを発達させられるので、学習方法として有益かもしれないと述べている。さらに、再話と筆記再生の両方が、読解力を高める助けとなる有用な方法であるが、練習を 1 対 1 の文脈で行う場合には、口頭での再話の方が効率的な方法であると論じた。

Kellogg (2007) は、英語を母語とする大学生 60 名を対象に再話タスクと筆記再生タスクを用い、学習者の長期記憶と再生について調べた。協力者は物語文を読んだ後に、半数がストーリーを想起して筆記再生を、残りの半数は、再話するように指示された。その結果、再話の再生率が筆記再生よりも全体的に高かった。このことから、再話による口頭アウトプットは、命題を検索し、アウトプットに関連してストーリーを再構成することにより多くの注意を払うことを可能にする、としている。また、書くことは、話すことと比べて、作動記憶の貯蔵と注意力という要素により大きく関連していることが示唆された。書くことは、口頭での再生よりも、ペースが遅いため、実際には長期記憶からの検索に要する時間と労力が増し、テキストの命題を再構成することにあまり注意を払わないように見える、と論じた。

L2 研究の分野において再話タスクと筆記再生タスクを使用した先行研究として Kai (2011) および Hemmati and Kashi (2013) が挙げられる。Kai (2011) は、日本人大学生 69 名を対象に、L2 英語の物語文読解における再話タスクと筆記再生タスクの効果を、再生された情報と理解度の点から比較分析した。結果、読解力の高い学習者は低い学習者よりも多くの情報を再生したが、再話と筆記再生による再生は、量・質ともに同程度であった。また、再話タスクと筆記再生タスク、両方において情報の重要度を反映した産出を行ったが、統計的な差がなかった。テキストの主題の位置や有無について条件別

に理解テストを比較した結果では、再話の方が筆記再生よりも高かった。このことから、筆記再生タスクは読んだ内容を全て書き出させるのに対し、再話タスクは人に読んだ内容を伝えることを目的としたタスクであるため、学習者の理解度が高まったと Kai は考察している。また、質問紙調査からストラテジーに関する項目にタスク間による違いが見られ、筆記再生と比べ、再話では様々なストラテジーが使用され再構成プロセスが起きており、それが、読み手のより深い理解につながっただろう、と Kai は考察している。

Hemmati and Kashi (2013) は、イランの EFL 中級学習者を対象に、テキストを読んだ後の再話と筆記再生（要約）の効果を比較した。結果、いずれも学生の読解能力を向上させるのに効果的であるものの、再話を行ったグループの方が要約を行ったグループと比べ、理解度が大幅に向上していた。すなわち、学生自身の言葉で意味を再構成して統合する能力が、実際には L2 読解の重要な要素であることを示唆している。また、Hemmati and Kashi は、再話はテキストの理解の顕著な増加をもたらすと論じた。また、このタスクは、学習者は自分の言葉でテキスト内容を再話する際に、原文のテキストを見ずにテキストの意味を統合し再構築するのに役に立つ。すなわち、学習者が覚えているものだけでなく、彼らが理解したことを明らかにするのに有益である。そして、再話では学習者は文字通りの意味を超え、テキストの深い理解に焦点を当てる。したがって、教師は、読解中および読解後にテキストを解釈して再構成するような学習体験を提供することによって、理解プロセスを促進することができる、と Hemmati and Kashi は論じた。

これらの先行研究から、再話や筆記再生タスクを用い、テキスト理解を測定した結果、再生される情報の量・質は L2 習熟度によって異なり、L2 習熟度の低い場合、言語処理が困難で、まとまりのあるテキスト表象が形成されず、再生率が低い。また、テキストの理解と予測ができず、テキスト中の情報の重要度についての判断もできていないことが明らかになった。両タスクの効果との間の比較については、再話は筆記再生よりも再生率が高かった。それは筆記

再生タスクは読んだ内容を全て書き出そうとし、口頭での再生よりも、ペースが遅い。しかし、再話タスクは文字通りの意味を超えて、テキストの深い理解に焦点を当てること、人に読んだ内容を説明しようとするため、学習者の理解度が高まったことが判明した。一方、再話と筆記再生による再生は、量・質ともに同程度であったこともある。よって、不一致の結果が見られながらも、テキストを理解するためには再話も筆記再生も有用なタスクであることが判明し、特に教室内の再話タスクは、読み手のテキストの理解度を測定するための有効な評価ツールであることが確認された。クラスで再話（スピーキング）や筆記再生（ライティング）をリーディングと組み合わせて用いることで、それらのスキルが相互に作用し合った効果的な学習になるだろう。しかし、L2 日本語読解研究では、テキストの内容理解と産出の融合タスク（再話・筆記再生）に焦点を当てた研究はほとんど行われておらず、学習者の L2 習熟度やタスクでの使用言語の影響を調べる研究もほとんどない。特にタイ語を母語とする日本語学習者については、再話や筆記再生タスクを用いることが学習者のテキスト理解にどのような効果を与えるかを検証する研究は未だ行われていない。

以上に、概観した再話タスクと筆記再生タスクを用いた先行研究についての研究方法と主な結果をまとめて表 1 に示す。

表 1 再話タスクおよび筆記再生タスクを用いた先行研究のまとめ

論文	再生法/使用言語	対象者	手順	結果
L1 再話研究				
Gambrell, Pfeiffer & Wilson (1985)	再話 L1 英語	英語話者 (小学生) 93 名	4 回の練習において、読解後に再話を行う群と絵描写を行う群に分けた。テスト・セッションでは、直後再生を行った。2 日後の遅延再生と、テキスト内容および推論についての質問への応答を実施した。	<ul style="list-style-type: none"> ・テキスト理解を向上するため、再話を行った方が絵描写より効果的である。
Gambrell & Kapinus (1991)	再話 L1 英語	英語話者 (小学生) 48 名	強い読み手と弱い読み手が 4 回の再話を行い、質問に答えた。	<ul style="list-style-type: none"> ・いずれのグループも内容再生率が高かった。 ・再話練習の効果が見られた。
Morrow (1986)	再話 L1 英語	英語話者 (幼児) 82 名	教師が物語文を読み聞かせた後、実験群は再話し、統制群は絵を描いた。実験前後に絵を見てストーリーを語るテストを実施した。	<ul style="list-style-type: none"> ・再話を行った実験群は口述力と言語の複雑さが高まった。
Kucer (2014)	再話 L1 英語	英語話者 (小学生) 87 名	物語文と説明文を読んでから、再話を行った。	<ul style="list-style-type: none"> ・物語文の方が説明文より再生された情報が多かった。 ・物語文のテキスト内容や構造は理解に貢献する。

L2 再話研究				
甲斐 (2008)	再話 L1 日本語 L2 英語	日本語を母語とする英語学習者(成人) 43名	テキストタイプ、産出言語、熟達度が再生率に与える影響を調べた。上位群と下位群に分け、物語文と説明文 2 つを読んだ後、L1 または L2 で再話を行った。各テキスト中の情報について重要度判定を行った。	<ul style="list-style-type: none"> ・テキストタイプによって再生される情報の質や重要度が異なった。物語文の方が説明文より再生率が高かった。 ・L2 より L1 の方が多くの情報が再生された。読解前と再生時の使用言語の指示が読みプロセスに影響を与える可能性がある。 ・熟達度の高い学習者ほど再生率が高い。
Kai (2008)	再話 L2 英語	日本語を母語とする英語学習者(成人) 20名	因果構造を持つ物語文 2 つを読んだ後、再話を行った。理解テストを実施した。	<ul style="list-style-type: none"> ・因果連鎖上にある情報の方が多く再生された。 ・再話の効果は習熟度の高い学習者のみに見られた。
Lin (2010)	再話 L2 英語	中国語を母語とする英語学習者(成人) 126名	再話を行うグループと行わないグループに分け、実験前後に理解テストを実施した。	<ul style="list-style-type: none"> ・再話を行ったグループの方が理解が高かった。
Hirai & Koizumi (2009)	再話 L2 英語	日本語を母語とする英語学習者(成人) 43名	物語文を読解後に、再話を行った。再話の際にテキストのトピックを思い出せるような質問を与えた(cued recall)。	<ul style="list-style-type: none"> ・再話は L2 スピーキング力を測るのに効果的である。
甲斐 (2008)	再話 L1 日本語 L2 英語	日本語を母語とする英語学習者(成人) 43名	物語文・説明文を読解後、日本語または英語で再話を行った。	<ul style="list-style-type: none"> ・物語文は説明文より再生率が高かった。 ・L1 での再生率の方が L2 より高かった。
Rohani & Ghoorchaei (2014)	再話 L2 英語	イラン人英語学習者(高校生) 70名	英語のテキストを読解後、再話を行った群と行わない群に分け、実験前後の理解テストを行った。	<ul style="list-style-type: none"> ・再話を行った方が事後の理解テスト得点が高かった。 ・再話の効果が見られた。

白石 (1999)	再話 L2 日本語	英語を母語とする中級日本語学習者 10 名、 上級日本語学習者 10 名、 日本語母語話者 10 名	説明文を読解後、再話と筆記再生を行うグループと筆記再生のみのグループに分け、再生率とストラテジーを分析した。	<ul style="list-style-type: none"> ・再話の効果は上級学習者のみに見られた。 ・トップダウンストラテジーは上級学習者に多かった。
渡辺 (1998)	再話 L1 英語 L2 日本語	英語を母語とする中級日本語学習者 12 名、 上級日本語学習者 12 名、 日本語母語話者 12 名	物語文を読解後、L1 または L2 で再生を行った。	<ul style="list-style-type: none"> ・L1 再生率が L2 再生率より高かった。 ・上級学習者は中級学習者より再生率が高かった。 ・上級学習者の場合は物語の因果関係に関する推論メモが多く、付加情報が多かった。 ・中級学習者の場合は単語や文の逐語読みのボトムアップを反映したメモが多かった。

L2 筆記再生研究				
高橋 (2014)	筆記再生 L2 日本語	中国語を母語とする上級日本語学習者 10 名、 日本語母語話者 14 名	説明文を読解後に、再生を行った。	<ul style="list-style-type: none"> ・習熟度が高いほどテキスト情報の重要性についての判断はできていた。 ・学習者は情報間の従属関係がうまく把握できず、テキストの情報をそのまま記憶し再生していた。
杉山・田代 ・西 (2000)	筆記再生 L2 日本語	中国語または韓国語を母語とする日本語学習者（上級 5 名・ 中級 15 名） 日本語母語話者	物語文を読解しながら予測文を書かせた後、自由筆記再生をさせた。	<ul style="list-style-type: none"> ・母語話者の再生率は学習者より高いが、中国語話者と韓国語話者の間で再生率に違いがなかった。 ・テキスト前半の重要な情報が最後の部分よりよく再生された。

田川 (2012)	筆記再生 L1 中国語	中国語を母語とする 中級日本語学習者 86名	読解中に文章の要点検索や構造検索の活動を実施し、 読後に、母語で筆記再生を行った。	・読解中に構造要点の順で内容の検索活動を行うことで要点理解と要点構造の理解が促進された。
--------------	----------------	------------------------------	--	--

L1 再話と筆記再生を比較した研究				
Kellog (2007)	再話・筆記再生 L1 英語	英語母語話者 60名	物語文を読解後に再話と筆記再生を行った。	・再話の方が筆記再生より再生率が高かった。 ・再話は筆記再生よりテキスト命題の再構成によりよく注意を払う。
Schisler et al. (2010)	再話・筆記再生 L1 英語	英語母語話者 5名	読解後に、①筆記再生、②再話、③パッセージレビューの3つの学習法を実施し、最後に理解テストを行った	・全体のテスト得点で再話は筆記再生とパッセージレビューより高かった。

L2 再話と筆記再生を比較した研究				
Kai (2011)	再話・筆記再生 L2 英語	日本を母語とする英語 学習者 69名	物語文を読んだから、英語で再話・筆記再生を行った。 再生タスクに関するストラテジーアンケートを実施した。	・理解テスト得点では再話の方が筆記再生よりも高かった。 ・再話タスクでは様々なストラテジーが使用された。 ・習熟度の高い学習者ほど再生率が高かった。
Hemmati & Kashi (2013)	再話・筆記再生 L2 英語	イラン人中級英語学習者 90名	説明文を読んで、再話、筆記(要約)を行った。	・再話を行ったグループの方が筆記(要約)を行ったグループより再生率が高かった。

ここまで概観してきた再話タスクと筆記再生についての研究で得られた結果から、再生のタスクタイプの違いによって学習者のパフォーマンスに影響があることが分かった。再話タスクで使用されるスピーキング技能と筆記再生タスクで使用されるライティング技能との間の違いがそのパフォーマンスにおける違いに関わっていると考えられる。話すことは書くことよりも通常よく行われる。口頭でのテキスト再生と比較して、ライティングは文字表記や文の統語により注意を向ける必要があり、ライティングの出力は音声よりも時間がかかる。そのため、筆記中に取り出せる記憶が少なくなる可能性がある。書く技能のタスク（筆記再生）と話す技能のタスク（再話）とを対象とした研究では、このような要素が結果に影響を与えたことが考えられる。

また、再話タスクと筆記再生タスクは、テキストの再構築を促進する点では共通しているが、両タスクによる促進が同等なのか否か、またタスクが学習者に与える負担の度合いについては未解明である。また、読解後のタスクが読解に与える影響についてこれまでの研究のデータ分析方法は読解テストの総合得点や再生タスクで産出された情報の量的分析に限られている。再話や筆記再生はどのように読解を促進するかをより詳細に検討するため、質的分析手法も取り入れるべきであろう。

2.2.3 タスクにおける使用言語

L2 学習におけるタスクの役割やタスクが L2 テキスト理解に与える効果について明らかにすることで、より効果的な教室内学習指導、タスクの工夫などが可能になると考えられており、研究が進んできている。タスクについては、言語的な要因、つまりタスクで母語を使用するか、L2 を使用するかも理解過程に影響する（Bernhardt, 1991）。これまでの L2 研究では、タスクにおける使用言語に注目した研究も行われている。筆記再生タスクについては、母語による再生は L2 による再生に比べ、再生率が高いことなどがいくつかの実証

的研究で示されている（例：Brantmeier, 2006; Horiba & Fukaya, 2015; Lee, 1986 ; 菊池, 1999）。

例えば、Lee（1986）は、筆記再生タスクを用いてスペイン語学習者 320 名の読解を測定した。使用言語（L1 か L2 か）について比較分析した結果、L1 での再生の方が L2 での再生よりも再生量が多かった。しかし、再生前の指示の効果を調べた結果、テキストを読む前に再生を行うことを伝えられたグループとそうでないグループの間に再生量の差は見られなかった。事前指示の効果は学習者の習熟度によって異なった。この結果から、L1 での再生は L2 での再生に比べ、理解度を示す傾向にあったが、さらに質的に分析し検証する必要があるとしている。

菊池（1999）は、中級日本語学習者 87 名を対象に、母語再生と日本語再生の再生率を比較し分析した。調査では、読み手が 2 つの異なる構造の説明文テキストを読んだ後に全て母語または日本語で再生した。テキスト 1 は記述列挙構造を持つもので、テキスト 2 は比較対照構造をもつものである。その結果、2 つのテキストの再生において、全ての idea unit で L1 再生の方が L2 再生より再生率が高いことが判明した。学習者は読解によって L1 の表象を構築しているので、L1 で再生したほうが妥当で再生率が高い、と述べている。

Horiba and Fukaya（2015）は、日本人英語学習者 56 名を対象として、L2 物語文読解のタスク条件がテキスト処理と内容理解に与える影響について調べた。テキスト処理とテキスト表象形成に与える影響とテキスト記憶の検索と再生に与える影響を調べるため、記銘時と再生時における使用言語の組み合わせによる 3 つのタスク条件、（1）日本語での再生の指示・読んだ後に母語で再生（L1-L1）、（2）L2 での再生の指示・読んだ後に L2 で再生（L2-L2）、（3）母語で再生の指示・読んだ後に L2 で再生（L1-L2）、を設定した。再生データの分析では、イベント分析とイベント間の因果構造の分析の 2 つの方法で分析した。その結果、母語による再生の方が L2 による再生より、

再生率が高かった。また、記銘時の指示と検索・再生時の指示が一致している条件（L1-L1, L2-L2）と、記銘時の指示と検索・再生時の指示が異なった条件（L1-L2）で違いがあった。L1 再生条件はテキストの内容の概念化に大きく関与し、読解中の言語処理への資源をより少なく割り当てた。読み手が概念的処理を重視することは、知識ベースの推論を行い、テキストの内容（テキストベース、状況モデル）が構成され、より多くのアイデアが再生された（L1-L1）。一方、L2 条件では、言語処理にもっと多くの認知資源を配分し（記憶内のテキストの表面的言語情報を保持しようとした）、読解の最中に概念的処理を減らすことが示唆された。そこで、テキストの内容のより一貫性のない表象が構成される可能性があり、L2 再生プロトコルに含まれるアイデアがより少なくなる、と指摘している。因果構造の分析結果については、因果連鎖上にある情報の方が因果連鎖外の情報より多く再生された。この結果から L2 読み手が一般的世界知識を利用し、テキストに記述されている事象、行動、状態間の関連関係を理解した、と Horiba and Fukaya は考察している。

Brantmeier (2006) は、L1 使用の再生と L2 使用の再生によって、上級のスペイン語学習者 L2 読解を測定した。また、L2 読解到達度と L2 指導レベルによって学習者をグループ分けた場合に再生率に違いが見られるかを検証した。その結果、L2 読解到達度によって再生言語による差が見られ、L1 再生の方が L2 再生率がより高くなる。ただし、上級学習者のグループ内に L2 読解到達度のばらつきがあることが示された。この結果から、同じレベルの学習者間でも個人差があると示唆された。また、L2 読解到達度は L1 読解到達度よりも内容再生とより多く関連していることが判明した。すなわち、上級学習者の場合、L1 読解到達度は L2 読解にもう影響しないと考察している。これらの結果から、L2 読解を再生タスクを通して L1 で評価するか、L2 で評価するかについては、再生時の使用言語が重要となることが示された。

渡辺（2005）は、英語を母語とする日本語学習者（中級・上級）を対象に物語文の再生タスクを L1 英語と L2 日本語で課し、タスクにおける使用言語による再生率の違いを日本人母語話者と比較分析した。読み材料は一貫性の低い 2 つの物語文のテキスト（Horiba, 1996）が使用された。調査では、学習者が 1 つ目のテキストを読んだ後に母語または日本語で再話を行った。次に、2 つ目のテキストを読んで再話をした。読解と再話タスクは繰り返し 2 回ずつ行った。読解と再話の時間制限はなく、再話の前に 2 分与えて、読解中で分かったこと、分からなかったこと、感想など母語で学習者にメモさせた。再話プロトコルはイベント分析と命題分析で評価した。その結果、言語能力の高い方が再生率が高かった。また、使用言語の効果については、上級も中級も L1 による再生率の方が L2 より高かった。学習レベル別にみると、上級学習者の使用言語の主効果は、イベント分析と命題分析の両方に見られた。上級学習者は読みプロセスは L1 で表象を形成しており、L1 による再生の際にそれをそのまま産出できるが、L2 に置き換えると、再生率は低くなることが示唆された。一方、中級学習者では、使用言語の主効果はイベント分析のみであった。これは言語能力が低い読み手は物語文を理解する上で重要なイベントの単位に限って L1 での表象を形成しやすく十分に再生できるのに対し、L2 による産出においてはイベント単位で表象が形成できず、読み手がテキストの部分の再生のみに留まったためである、と考察している。

これらの研究から、学習者の読解にタスクの使用言語による効果が見られることが示された。特に L1 使用の効果が確認できた。また、タスクでの使用言語（L1 か L2 か）によって学習者の読解プロセスが変化させられることが示された。この知見から、L2 読解指導においてクラス内活動や読解の評価で使う言語は重要だと考えられるが、どのレベルの学習者にどの言語を使用すれば有効であるかという点については、報告されていない。そこで、先行研究の対象者と異なる母語背景を持っている、タイ語を母語とする日本語学習者の読解

においてタスクでの使用言語（L1 タイ語・L2 日本語）はどのような影響を及ぼすかを調べる。また、タスクでの使用言語の効果と学習者の言語習熟度との交互作用を検討すべく、本研究では、タスクでの使用言語と言語習熟度との交互作用の 2 要因分散分析も行う。

2.3 読み手に関する要因

2.3.1 言語習熟度

L2 読解に関する研究分野において、読み手の言語習熟度がテキスト理解にどのように影響を与えるかが検証されている。そうした研究を以下に取り上げる。まず、Horiba の一連の研究（1993, 1996, 2000）では、習熟度の異なる学習者のテキストの理解を再生タスクと思考発話法で測定した。Horiba（1993, 1996）では、英語を母語とする中級日本語学習者・上級日本語学習者と日本語母語話者および英語母語話者の 4 つのグループについて、言語習熟度と物語文テキストの因果構造が読みのプロセスと理解結果にどのような影響を与えるかについて調べた。調査では、協力者はテキストを読んだ後に母語でテキスト内容の自由筆記再生タスクを行った。半数の協力者は、読解中にテキストを読みながら考えていることを口頭で報告した（思考発話法タスク）。読みテキストは因果関係の一貫性の高いものと低いものの 2 バージョン用意した。L2 学習者と日本語母語話者は、日本語で書かれたテキストを読み、英語母語話者は英語で書かれたテキストを読んだ。再生データをテキスト原文のイベントと因果構造で分析し、読み手がどのような内容を記憶したか、どのような推論が形成されたかを調べた。また、読み時間も測定した。

その結果、Horiba（1993）では、L2 習熟度とテキストの結束性の高低による影響を検証したところ、日本語母語話者は結束性の低いテキストより結束性の高いテキストの方が再生率が高かったが、L2 学習者は結束性の高さによる有意な差がなかった。しかし、同じテキストを 2 回目に読んだ時は、L2 上

級学習者は母語話者と同様、結束性の高いテキストの方が再生ができていた。また、学習者の L2 習熟度による差が見られ、上級学習者は中級学習者に比べて、読み時間が短く、テキストの内容をより多く再生した。このような結果から、L2 の熟達した読み手はテキストの因果関係に敏感であること、テキストの結束性（因果関係）がテキスト内容の再生に与える効果には、読み手の言語能力とテキストの馴染み度（繰り返し読む）が関わるということが指摘された。

また、Horiba（1996）では、テキストの因果構造は、読解中の認知資源の配分、特に推論の生成に関してどのように影響するかを検証するため、読解中に産出された思考発話プロトコルを 10 カテゴリー（文字・音韻、語認知、文の統語・意味分析、後ろ向き推論、精緻化推論、予期的推論、一般知識の使用・連想、テキスト構造・読みプロセスへのコメント、その他のコメント）に分類して分析した。その結果、L1 で読んだ母語話者グループ（英語・日本語）は推論や世界知識の利用などを上位レベルの処理を盛んに行っていた。それに対し、L2 学習者（L2 で読んだグループ）は、習熟度に関わらず、文字、語彙、節・文単位の下位レベルの処理に多くの認知資源を使用した。しかし、中級レベルの L2 学習者は、文字・語彙、文単位のレベルなど下位レベルの処理がほとんどだったのに対し、上級の L2 学習者は精緻化推論や連想などの上位レベルの概念処理も行なっていた。また、L2 読み手は母語話者に比べて、テキストの構造にあまり敏感ではないが、テキストを 2 回目に読む時には、上級レベルの学習者の場合、テキストの因果構造に気づき、後ろ向き推論を生成していた。このことから L2 の読み手は、読解の際に下位レベルの処理に依存する傾向があるが、言語習熟度が高い学習者ほど上位レベルの処理がしやすくなる。すなわち、習熟度によってテキスト処理の仕方と理解が異なることが明らかにされた。

Horiba（2000）は読み手の言語習熟度とテキストタイプ及び読み目的との間の相互的な作用を検証した。この研究では、上級レベルの L2 日本語学習者

と日本語母語話者を対象に、言語習熟度、テキストタイプ（物語文・説明文）、および読み目的（自由に読む・推論のために読む）が、理解と記憶にどのように影響及ぼすか、思考発話法と再生法を用いた 2 つの実験を行っている。

実験 1 では、異なるテキストタイプ（物語文・説明文）を読む際のプロセスと内容理解を比較分析した。協力者は、読み中に考えていることを母語で報告する思考発話法タスクを行い、読解後に母語で再生タスクを行った。物語文では自由筆記再生を、説明文では口頭で要約再生を行った。読解中に産出された発話プロトコルの分析は、下位レベルのテキスト処理（書記素、単語、文の統語の解析）と上位レベルのテキスト処理（3 種類の推論、背景知識の使用、テキスト構造、読みプロセスへのコメント）というカテゴリーに分類した。再生データはイベント分析を用いた。その結果、上級 L2 学習者は文字・形態素、単語、文の統語・意味解析と言った下位レベルの処理に多く資源を向けていたが、母語話者は推論、連想という上位レベルに資源を向けていた。また、再生率は説明文を読んだ場合、物語文を比べて両グループの差はより大きかった。説明文は上級学習者であっても内容理解して再生することが極めて難しかった。この結果から、成人の L2 学習者がテキストを読む時にテキスト処理と内容理解は、テキストタイプの影響を受けつつ、言語能力にも制約されることが示唆された。

実験 2 では、実験 1 で用いた説明文を用い、読み目的を操作し、自由に読む条件とテキストの一貫性を意識しながら読む条件を比較した。思考発話と内容要約を分析した結果、母語話者は一般的な知識を用いながらテキスト内容と自己の経験や意見を結び付け、テキスト全体の内容理解関係を把握でき、読み目的の効果は見られた。一方、上級 L2 学習者は、テキスト処理に読み目的による影響はほとんど見られなかった。説明文を読むときにテキスト構造により多く注意をしながら緻密な推論を行ったが、どちらの条件でも、下位レベルの処理に多く注意を向けていたことが観察された。このような結果から、L2 読

み手は L2 言語能力に制約があるため、タスク（読み目的）の影響が限定されることが示された。

また、Yoshida（2012）は、日本人大学生 76 名を対象に、L2 英語読解における言語習熟度、タスクタイプ、テキストタイプ、およびそれらの間の相互作用の効果を調べた。調査では、読解力の高いグループと読解力の低いグループに分け、タスクタイプ（読解のみ条件、5 つの質問に答える条件、outline の指示と例を与える条件）を 3 つ設定した。読んだ直後の再生タスクと 1 週間後の遅延再生タスクを実施した。再生データはテキストの命題再生率と、メインアイデアの再生数で分析された。その結果、言語習熟度によって L2 学習者の再生量に違いが見られた（習熟度高 > 習熟度低）が、読解にタスクタイプによる促進効果はなかった。テキストタイプの効果は、メインアイデアの直後の再生にのみ見られた。物語文の方が説明文より多くのメインアイデアが再生された。遅延再生タスクで説明文より物語文の方が全体アイデアの再生量が多かった。また、タスクタイプの効果は見られなかったことについては、タスクが要求することと学習者の言語習熟度の不一致があったためと、Yoshida は考察している。すなわち、学習者の L2 言語能力が限定的であるため、タスクの効果が検証できなかったということである。学習者の言語能力を考慮した上でタスクの適切な難易度やその効果を調査する必要があるということである。

菊池（1998）は、読解前に与える情報によって、読んだ後の再生がどのように影響されるか、またフォーマルスキーマ（テキスト形式、構造に関する背景知識）とコンテンツスキーマ（テキストの内容に関する背景知識）の活性化の効果はテキスト構造の違いによって異なるかを検証した。中級と上級日本語学習者 45 名と日本語母語話者 20 名を対象に、テキスト構造の情報がないグループ、テキスト構造の情報を与えたグループ、テキスト構造と内容に関する情報を与えたグループ、の 3 つに分けた。データは、アイデアユニットに分け、重要なアイデア・詳細情報・その他という内容構造分析をした。結果、ゆ

るやかな構造をもつテキストよりはっきりとした構造をもつテキストの重要な情報の再生が多かった。はっきりとした構造のテキストで上級学習者は母語話者と変わらず再生できた。しかし、上級学習者と中級学習者の間に差が見られ、上級学習者の方が重要な情報が多く再生できた。この結果から、はっきりとした構造のテキストを読む場合、さらにより詳しい情報（トピックやテキスト構造に関する情報）を与えたことによって、特に上級学習者の言語能力が母語話者に近づく傾向が見られた。しかし、言語能力の限界にもかかわらず、L2 学習者にとっては、ゆるやかな構造のテキストを読む場合、最も再生が難しいと考えられる。

南之園（1997）は、質問紙を用い、中級後半から上級レベルの日本語学習者 73 名の読解ストラテジー使用を調べた。協力者は日本語能力試験 2 級程度の説明文を読んで、読解テスト（多肢選択問題 20 問）を受けた。その後、使用したストラテジーを振り返って 4 段階で回答した。ストラテジーは、（1）トップダウンストラテジー（タイトルから内容について推測した、読みながら内容を予測した、前の情報と後ろの情報を関連付けた、内容が本当かどうか、テキスト全体の構造を考えた、テキスト全体の意味を考えたなど）、（2）ボトムアップストラテジー（一つ一つの文を母語に翻訳した、逐語の意味を考えた、辞書が必要だと思ったなど）、（3）テストテイキング・ストラテジー（テキストを読む前に、質問や選択肢を先に読んだ、読んだ文章の内容だけに基づいて答えを選んだなど）の 3 カテゴリーに分類されていた。その結果、読解能力の高い読み手ほどボトムアップストラテジーを使用する程度が低い傾向があった。ここから、読解力の高い読み手の語彙や文法の理解が自動化され、その処理が無意識に行われており、トップダウン処理に意識を向けることが可能になっていることが示唆された。トップダウンストラテジーの使用と読解能力の高さには相関が見られなかったが、読み手が自分のストラテジー使用を明確に認識していない可能性があるとしている。これは学習者に内省報告してもらうという質問紙調査の方法的な限界による結果だと考察している。

また、渡邊（2015）は、漢字圏の上級レベルの日本語学習者 26 名を対象に、質問紙調査で各ストラテジーについて重要度を判定してもらった。その結果は、「わからない単語の意味を推測する」、「前に読んだ部分の情報と後ろから読

んだ部分の情報とを関連付ける」、「文章中の主要部分とそれ以外の詳細部分がどこかを認識する」、「自分の知識を活用する」の4つの項目の評定が高かった。このことから、読み手がボトムアップストラテジーよりトップダウンストラテジーのほうが重要だと認識していることが示された。それは、対象とした学習者が上級レベルの学習者であること、読解授業でスキミングやスキヤニングのようなトップダウンストラテジーの練習が取り入れられることが少ないことと関係している、と渡邊は考察している。

一方、中級日本語学習者（20名）を対象とした山田（2016）は、思考発話法を用いて日本語学習者の読解中のストラテジー使用を調べた。調査では、中級学習者（20名）が2つの記事の説明文を読み、理解問題に回答した。問題は、（1）局所的な理解で解ける、（2）段落を超えた意味の理解で解ける、（3）文章全体の意味を統合する、の3種類を使用した。結果、（1）と（2）のタイプの質問では、構築処理ストラテジーのうちの「解釈・説明」と統合処理ストラテジーのうちの「情報の再構成」のストラテジーが多く用いられていた。つまり、これらのストラテジーは大きな意味のまとまりでの理解を促進する「広範囲照応問題」と「記憶照応問題」で活性化されることを示している。このストラテジーは統合処理を行うための前の段階となるため、読みの発達段階にある中級学習者にとってはこれらのストラテジーをうまく活用できるか否かがテキスト理解の到達への鍵となると論じている。また、中級学習者は言語能力の制約があるため、下位レベルの処理に依存することもあるが、読解中に読みストラテジーを変え上位レベルの処理を行おうとすることは意味のあることであると示唆された。

また、Morishima（2013）は、L2読み手の言語処理の困難にかかわる認知資源の配分の問題に焦点を当て、矛盾を含むテキストについて、情報間の距離の影響を調べた。L1読み手の場合、語彙アクセスや解析などの低レベル言語処理は、自動的で認知資源をあまり消費しないと見られている。しかし、L2読解においては、かなり言語処理に相当の認知資源が消費されるため、矛盾を含むテキストについて、情報が隣接しない限り、学習者はその関係に気づかないと予測される。Morishimaは日本人英語学習者を対象に、8文から成るテキストを用意し、内容について一致条件と不一致条件を設定した。その結

果、L2 読み手（学習者）は前の文と現在の文の間に介入があると、前の文を活性化できず、内容の不一致に気づかなかった。読み手は基本的な言語処理スキルが発達して、処理が自動化されていれば、談話レベルの処理に認知資源を配分できる。しかし、L2 読み手はそのレベルに達するのが困難であり、談話レベルのプロセスに配分できる認知資源が限られているということが示唆された。

これまでの先行研究から得た知見から、読み手の言語習熟度がテキストの理解に大きな影響を与えることが示された。言語習熟度が低い読み手はテキスト中の言語情報を処理する際に、下位レベルの言語処理がスムーズに行われず、上位レベルの処理に限界がある。また、テキストに用いられる言語やテキスト構造が馴染みのある処理しやすいものだと、テキストの理解度が高くなる。読解の前にテキストに関する情報を与えると、トップダウン処理の方向からスキーマを活性化させる効果があることから、読み手の言語能力と背景知識、テキスト構造の知識などが関わるということが示唆されている。また、読み手はテキストを読解する際に様々なストラテジーを使うが、読み手の言語能力によって読み手ストラテジーが異なっている。読み手の L2 能力だけでなく、取り組むタスクによっても読解ストラテジーが異なると考えられる。

2.4 テキストに関する要因

テキストに関する要因としてテキストタイプが挙げられる。テキストは、物語文と説明文の 2 つのタイプに大別される。以下ではこの 2 つのテキストタイプについて述べる。

2.4.1 物語文

物語文の読解研究では、物語文法（story grammar）、因果ネットワーク（causal network）といった理論を枠組みとした研究がある。物語文法理論（Thorndyke, 1977）は物語文に「設定」、「テーマ」、「プロット」、「解決」といった物語の展開に注目したアプローチである。因果ネットワーク理論（Trabasso and Sperry, 1985）は、テキストを命題あるいは出来事を

表す節（または単文）を単位として物語内で起こる出来事の原因と結果を表す因果関係に注目したアプローチである。読み手がテキスト中のどのような情報を重要であると判断するかは、テキスト中の命題（出来事）が因果連鎖上にあるか否か、命題と命題の間にある因果連鎖の数によって説明でき、他の命題とより多くの因果コネクションを持っている命題、因果連鎖上にある情報の方が重要で多く再生されることが報告されている（van den Broek & Trabasso, 1985; Horiba, 1993, 1996; Ushiro et al., 2010）。

L2 読解研究においても、物語文の因果関係を基にしたテキスト構造が内容の理解や記憶に影響することを検証した研究がある（Horiba, 1993, 1996）。図 1 は Horiba (1993) による The Thief Story という物語文を Trabasso and Sperry (1985) に基づき分析した因果ネットワークである。数字はそれぞれ出来事を表し、出来事と出来事との因果関係は矢印で示している。○で囲まれた数字はテキスト中の出来事が因果連鎖上に（ON chain）あることを示し、そうでない出来事は因果連鎖外にある（OFF chain）。また矢印は出来事と出来事の間にある因果コネクションとして示されている。例えば、出来事 3（村人に見つかってしまった）は出来事 1（泥棒はお屋敷を出ようとしたら）、出来事 4（泥棒！泥棒！）、出来事 5（村人たちは追いかけてきます）、出来事 6 の 4 つに因果関係がある。しかし、出来事 4（泥棒！泥棒！）は出来事 2 と出来事 3 としか因果関係がなく、テキストの因果連鎖上にはない出来事である。このように、出来事には他の出来事との因果的関連が多いものもあれば少ないものもあり、またテキストの因果連鎖上に存在するものとないものがある。

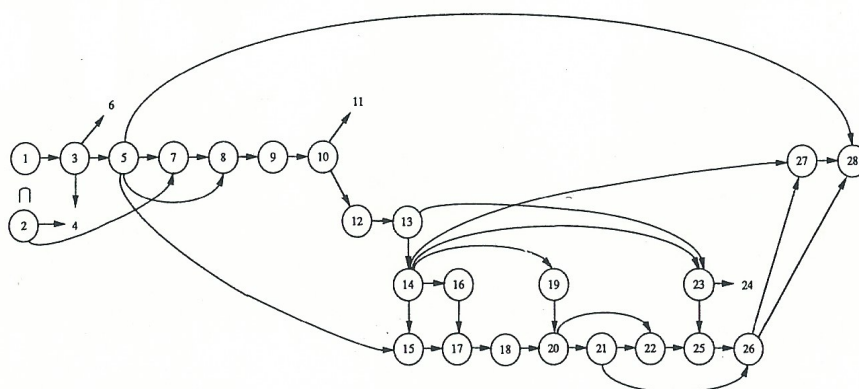


図 1 テキストの因果連鎖モデル（Horiba,1993）

(2.3.1) でも述べたが、Horiba (1993, 1996) は中級・上級日本語学習者と母語話者を対象に、言語能力と因果推論が物語文の理解や記憶にどのように影響を与えるかについて検証した。結果は、L1 で読んだ英語母語話者と日本語母語話者グループでは、L2 の学習者グループに比べ有意にはやく処理し、より多くの内容を再生した。L2 学習者グループでは、上級学習者は中級学習者に比べはやく処理し、多く再生できた。また、結束性の結果については、1 回目の読みでは、母語話者グループは結束性の低いテキストより結束性の高いテキストの方が多く再生されたが、L2 上級学習者と中級学者は因果的結束性の効果がなかった。しかし、2 回目の読みでは、L2 上級学習は結束性の高いテキストの方がより多く再生した (Horiba, 1993)。

さらに、Horiba (1996) によれば、言語能力の高い L2 の読み手は、テキスト中の因果構造に敏感であり、原文の構造に沿って表象を構築しているのに対し、言語能力の低い L2 の読み手は、下位レベルの処理に追われてテキスト中の因果構造に敏感ではなく、出来事と出来事の間を推測することができず、表象の構築も不完全で、整合性の低いものであった。しかし、L2 読み手の中でも、上級学習者では、2 回目の読みの際にテキストの因果構造を反映した表象が構築されたが、L2 中級学習者では、単語と文の処理がうまくいかないため、2 回目の読みでも読解中の処理は、テキスト再生にシステマティックな効果が生じなかった。このことから、L2 読解では、読み手の言語能力が限られているため、下位レベルの処理に頼り、推論などの上位レベルの処理まで到達できない。すなわち、高度なテキストの理解には、一定の言語能力のレベルと下位レベルの言語処理の効率性が高くなければならないことが示された。このように L2 学習者の物語文読解においても因果的結束性による効果が見られるが、L2 言語能力が読解のプロセスと再生に与える影響は大きい。

同様に Ushiro, Shimizu, Kai, Nakagawa, Takaki, Kobayashi, Satake, and Takano (2010) は、英語を学んでいる日本人大学生 36 名を対象にした研究として因果コネクション数と因果連鎖上にあるか否かが読解のプロセスと記憶にどのような影響を与えるかについて検証した。調査では、英文読解テストによって二つの習熟度グループに分けられた協力者にテキストをコンピュータ上でイベントごとに自分のペースで読ませ、イベントごとの読解時間を測定

した。読み終わった直後と 1 週間後に再生タスクを行った。その結果、因果連鎖ステータスに関しては、因果連鎖上の OFF chain より ON chain の方が多く再生された。つまり、英語学習者は習熟度に関わらず、テキストの因果関係に基づいて心的表象を構築しているという Horiba et al. (1993) の結果が支持された。また、読解時間の結果から、英語学習者による物語文の読解中では因果コネクション数と因果連鎖の両方の影響を受けると示している。しかし、再生に因果連鎖の方が因果コネクション数より大きな影響を与えた。すなわち、因果連鎖上にある情報は因果コネクション数を反映したが、因果連鎖上にない情報は反映しなかったという可能性がある。これについて、Ushiro (2010) は L2 読み手でも読解にテキスト構造を利用するが、L1 読み手よりも局所的な構造要因に注意を向ける傾向にある。因果連鎖上にない情報は、多くの因果コネクション数を持っていても注意を向けられないのだろうと考察している。

2.4.2 説明文

説明文の構造には、「分類」・「例証」・「比較対照」・「手続き描写」・「問題解決」など色々な種類がある。説明文は、情報を提供することを目的として書かれるため、物語文と比べ、読み手にとっては新しい概念やアイデアのような抽象的、論理的な情報が含まれていることが多く、テキストで説明されるアイデアに関する知識が不足すると、処理が困難になり、正確な推論が生成できず、テキスト全体の内容理解が妨げられやすい。L1 研究では、説明文の読みについては、子供も大人も一般世界知識の影響が読解スキルよりも大きいということが示されている (Kintsch & Young, 1984 ; O'Reilly & McNamara, 2002)。

日本語の説明文のテキスト構造に焦点を当てた研究としては菊池 (1997) および Horiba (2000) が挙げられる。説明文の影響について、菊池 (1997) は、中級 (44 名) と上級 (41 名) の日本語学習者および日本語母語話者 (41 名) を対象とし、テキストの構造がテキスト理解にどのように影響をするかについて検証した。調査には、記述列挙構造、及び比較対照構造を持つ 2 種類のテキストを使用し、テキストは top-level structure、main idea、supporting idea に分類し、再生プロトコルを通してテキスト構造の効果を調

べた。結果、総再生率において L2 学習者ではすべての言語能力レベルで、比較対照型構造のテキストのほうが記述列挙構造のテキストより有意に再生率が高く、supporting idea では中級学習者、上級学習者は比較対照構造のテキストの方が有意に再生率が高い。言語能力に関しては、レベルに上がるにつれてはっきりした構造のテキストでは、上級学習者は母語話者に近い言語運用ができるが、ゆるやかな構造をもつテキストの細かい内容は上級学習者にとっても再生が難しい。これについて、読解教育の初期段階では、構造のはっきりしたテキストはゆるやかな構造をもつテキストより学習者の理解を促進し、教材としても有効である。テキストの構造の違いのみでは不十分であるため、教師にとっては与えられる情報の質の精緻化が重要であると示唆している。

2.3.1 節で述べた Horiba (2000) の実験 1 では、説明文と物語文を用いて読みプロセスと内容理解を比較分析した。協力者は、読み最中に母語で考えていることを報告させ、読解後に母語で再生タスクを行った。物語文では自由筆記再生を行い、説明文では口頭で要約再生を行った。結果、上級 L2 学習者は文字・形態素、単語、文の統語・意味解析といった下位レベルの処理に多く資源が消費されるが、母語話者は推論などの上位レベルに資源を向けていた。また、説明文を読んだ場合、物語文に比べ両グループの再生率に差はより大きかった。説明文は上級学習者であっても内容理解して再生することに困難が生じ得る。よって、L2 学習者がテキストを読む際にテキスト処理と内容理解は、テキストタイプが影響を及ぼされ、言語能力にも制約されることが示唆された。

また、説明文は物語文に比べてテキスト構造がより複雑で、情報の密度が高く、概念的難度、語彙や統語の面でも言語的難度が高い場合が多い。そのため、L2 読解場合においては、言語的難度を下げた、いわゆる簡略テキストが使われている。L2 日本語を対象にした説明文のテキスト操作の研究として、李 (2015)、和氣 (2015) などがある。李 (2015) では、韓国語話者と中国語話者の日本語学習者 95 名を対象に、説明文理解にテキストの統語的複雑さ、および読み手の統語知識と作動記憶容量が及ぼす影響を調べた。調査では異なる 4 つのトピックのテキストを使用し、テキストの統語的複雑さの高い条件と低い条件を設定した。テキストの理解を調べるため、読解後に筆記再生タスクを行った。統語知識の測定は接続関係と連体修飾問題の文完成テストを課した。

その結果、韓国語話者はテキストの統語的複雑さによるテキスト理解への効果（内容再生率が統語的な複雑さ高条件＞低条件）が見られたが、中国語話者の場合はその効果はなかった。また、韓国語話者の場合は、統語処理の難度が高い条件では、統語知識と作動記憶容量の両方が有益な役割を果たしていた。一方、中国語話者では、統語知識のみがテキスト理解に影響していた。このことから、テキストの統語的複雑さは L2 日本語学習者のテキスト理解に影響を与えるが、その影響は読み手の母語背景によって異なること、テキスト理解における統語知識と作動記憶容量の関わり方も異なることが示された。また、中国語話者は韓国語話者と比べ、母語と日本語の統語体系の相違が大きいため、下位レベルの処理により大きい負担があり、文処理の範囲が限られていた可能性があると考えられている。この研究はテキストを操作し、読み手の母語背景によるテキスト処理の相違を検証したものである。

また、和氣（2015）は、説明文テキストの書き換えの効果について中級後半の日本語学習者（36名）と日本語母語話者（17名）を対象に調べた。難度の高いテキストを対象に、日本語母語話者向けに書かれた原文と学習者向けに書き換えられた教材テキストを使用した。多肢選択式の理解テストと筆記再生を実施した。結果は、筆記再生課題では、学習者については書き換え文のほうが原文よりも有意に再生率が高かった。特に原文の語彙の難度と統語的複雑さの高い部分で、置き換えによる理解促進効果があった。中級後半の日本語学習者にとって、書き換えによって語の認識や構文解析の負担が小さくなり、各文の理解が容易になったため、前後の文の関連づけや意味統合という上位レベル処理に認知資源を配分できるようになり、文章全体をよりよく理解できるようになるとしている。

これらの先行研究から、L1 読解でも L2 読解でも、（1）物語文と説明文の読解に関して、読み手はそれぞれ異なる読解プロセスを使用していること、（2）説明文よりも物語文の方が理解しやすく、再生されやすいこと、（3）物語文でも説明文でもテキスト構造が理解や記憶に影響することが示されている。また、多くの L2 読み手にとって書記素、語彙、統語などそれぞれの処理レベルで困難点があり、談話レベルの処理を誤る可能性がある。言語能力が低い読み手の読解には単語認知の要因の影響が大きく影響するが、言語能力が高

まるにつれてその影響は小さくなり、統語解析や談話理解の要因の影響が大きくなる。テキストの言語的操作によって、読み手の処理の負担が減り、理解が促進される場合もある。

第3章 本研究全体の概要

本章では、研究1と研究2の研究デザインと方法について説明する。

3.1 研究デザイン

本研究では、L2日本語読解後におけるタスクの効果について、特にタスクタイプ、タスクにおける使用言語に焦点を当てて、日本語習熟度が異なる学習者を対象に検証する。具体的には、タイ語を母語とする日本語学習者のテキスト読解において再話タスクと筆記再生タスクは文章理解を促進するか、その影響はタスクタイプ（再話・筆記再生）、タスクにおける使用言語（L1・L2）、および日本語習熟度（学年）によって異なるかについて調査する。タスクタイプ（再話・筆記再生）と、使用言語（L1・L2）はタスク要因、習熟度は読み手要因である。さらに、テキスト要因として、説明文と物語文を用いるが、説明文と物語文の直接比較は行わず、説明文読解についての研究1、物語文読解についての研究2とし、それぞれ検証を行う。研究1と研究2は、基本的に同じデザインを用いている。すなわち、研究1、研究2共に、タスクタイプ（再話か筆記再生か）を被験者内要因とし、タスクにおける使用言語（L1かL2か）と言語習熟度（学年）を被験者間要因とし、これら3つの独立要因が、テキスト内容理解（理解テスト得点と内容再生率）〔従属要因〕に与える影響を比較分析する。本研究のデザインは2（タスクタイプ）×2（使用言語）×3（学年）の3要因混合計画（図2参照）である。

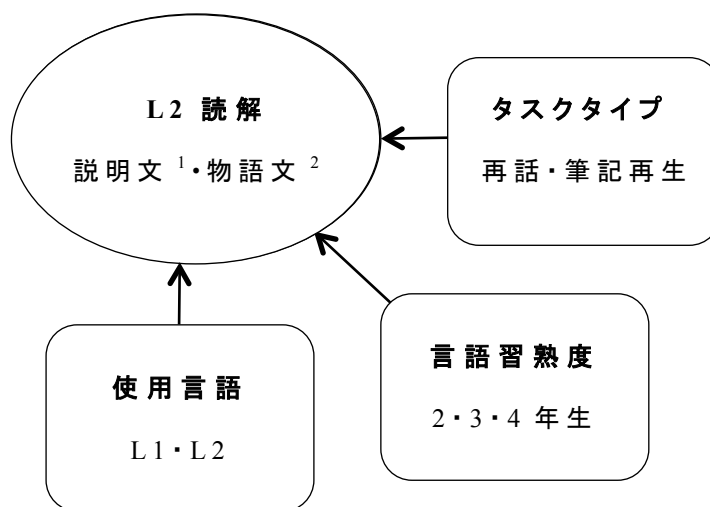


図2 本研究の構成と要因混合計画

3.2 研究質問

本研究は説明文読解（研究 1）と物語文読解（研究 2）から成る。本研究（研究 1、研究 2）にあたり、以下のような研究質問を 3 つ設定した。

質問 1. タスクタイプ（再話・筆記再生）によって、理解テスト得点およびテキスト再生率が異なるか。

質問 2. タスクにおける使用言語（L1・L2）によって、理解テスト得点およびテキスト再生率が異なるか。タスクにおける使用言語とタスクタイプの交互作用が見られるか。

質問 3. 言語習熟度（学年）によって、理解テスト得点およびテキスト再生率が異なるか。タスクタイプとタスクにおける使用言の効果異なるか。

3.3 研究方法

3.3.1 調査協力者

調査協力者は、タイ国内のバンコク郊外にある 2 つの大学（A 大学、B 大学）に在籍し、外国語として日本語を学習している学生 156 名である。タイ語母語話者であり、年齢 18~23 歳である。このうち研究 1 の協力者は A 大学（66 名）、研究 2 は B 大学（90 名）の学生である。協力者は全員、日本語を専攻している大学生（2 年生、3 年生、4 年生）で、協力者の日本語習熟度はそれぞれが所属する大学のコース・カリキュラムによる学年をもとに判定した。

また、日本語学習者と比較するためのベースラインデータとして、日本語母語話者のデータも収集した。研究 1 と研究 2 の日本語母語話者の協力者は日本国内の大学に在籍する学部生（23 名、25 名）である。

3.3.2 読み材料

読み材料として、説明文（研究 1）、物語文（研究 2）それぞれ 2 編を使用した。説明文テキストは 350~370 字の新聞に掲載されたエッセイ（朝日新聞、

天声人語) であり、物語文テキストは 270～317 字の童話のテキスト (Horiba, 1996 の日本語版) である (付録 1 参照)。

3.3.3 テキスト理解の測定法

L2 学習者が日本語の文章を読んでどのぐらい内容を理解しているかを測るため、テキストを読んだ後の再生タスク (口頭再話・筆記再生) および理解テストを用いた。テキストの内容理解の測定については、読みを通して学習が起きたかどうかを調べるためには、テキストの表面的な情報を利用して答えたり、認識したりできるタスクでは不十分である。読み手が適切な状況モデルを形成したか、読み手の記憶にどのようなテキスト情報がどのように残っているかを調べるのに再生タスクは有用であるとされ、頻繁に使用される測定法である (Bernhardt, 1991)。よって、本研究でも再生タスクを採用した。

(1) 再話タスク

再話タスクでは、協力者が、日本語の文章を黙読した後に、原文を見ずにその内容を思い出して母語タイ語または L2 日本語を使って口頭で産出した。再話にあたっては、協力者は調査者と対面式で話した。再話の途中で長い黙読があったときには、調査者が「まだありますか」「それから」「そして」「もっと話してください」「他に付け加えるところがありますか」等、日本語またはタイ語で対応し、再話を促した。

協力者は 15 分間文章を黙読した後に、短期記憶を削除するための簡単な計算問題を解答し、その後すぐ 15 分の時間制限で再話を行った。再話は IC レコーダーで録音し、後で文字化した。

(2) 筆記再生タスク

筆記再生タスクは、協力者が日本語の文章を黙読した後、原文を見ずにその内容を思い出して母語タイ語または L2 日本語で書き出した。協力者は 15 分間文章を黙読した後に、短期記憶を削除するための簡単な計算問題を解答し、その後すぐ 15 分の時間制限で筆記再生を行った。協力者は理解した内容をできるだけたくさん書くように指示された。筆記再生を行う際には、辞書等の使

用は許可しなかった。協力者全員がそれぞれ2つのテキストを読んで、1つでは再話タスクを行い、もう1つは筆記再生タスクを行った。

(3) 再話・筆記再生タスクにおける使用言語

先行研究ではL1再生はL2再生よりも再生率が高くなる傾向があるという結果が報告されている（例：Brantmeier, 2006; Connor, 1984; Horiba, 1990; Lee, 1986; 渡辺, 1998）。そのような知見を踏まえ、本研究はタイ語を母語とする日本語学習者を対象とした場合、同様の結果が得られるかを調べるため、再生タスクにおける使用言語をL1とL2とした。

タスクでの使用言語、すなわち、再話タスクおよび筆記再生タスクをL1、L2のどちらの言語で行うかについて、協力者をL1条件とL2条件の2つのグループに無作為に分けた。読解前とタスク実施前に口頭および紙面で指示をした。タスクの指示の内容を表2に提示する。

表2 タスク指示の内容

	使用言語	指示の内容
①読む前の指示	L1条件	「次の文章をよく読んで、どんな内容だったか、この話を知らない人にできるだけ詳しくたくさん <u>タイ語</u> で書いて／話してください。書く／話すときは文章を見ることができません」
	L2条件	「次の文章をよく読んで、どんな内容だったか、この話を知らない人にできるだけ詳しくたくさん <u>日本語</u> で書いて／話してください。書く／話すときは文章を見ることができません」
②再話及び筆記再生を行う時の指示	L1条件	「今読んだ内容を知らない人に分かるようにできるだけたくさん思い出して <u>タイ語</u> で話してください／書いてください」
	L2条件	「今読んだ内容を知らない人に分かるようにできるだけたくさん思い出して <u>日本語</u> で話してください／書いてください」

(4) 理解テスト

テキストの内容理解を測定するためのもう一つの方法として、理解テスト（内容理解に関する問題）を用いた。このテストは、テキストの主な出来事を理解できたかどうかを測るものである。

再話タスク、筆記再生タスクともにタスクの終了後、理解テストを行った。質問は主な出来事について問うもので各テキストに 5 問ずつであった。質問は日本語とタイ語訳の両方で提示した（付録 8 参照）。解答は自由記述形式で協力者は母語（タイ語）で解答した。解答時間は 10 分であった。

（5）日本語テスト

研究 2 では、学習者の日本語能力を測定するために、日本語テストを行った。日本語テストは 2・3・4 級日本語能力試験の過去問題から選択した語彙と文法の問題を全 30 問で構成したものである。各 1 問につき 1 点で 30 点満点である。

（6）協力者背景に関する質問紙

研究 1 と研究 2 とともに、タスクの終了後、調査協力者の背景に関する情報を得るために、質問紙調査を実施した。質問紙では、学年、年齢、性別、日本滞在歴、日本語学習と既に取得している日本語能力試験の級について記入してもらった。回答時間は 10 分であった。

（7）タスクとテキストに対する印象および読解習慣と読解ストラテジーに関する質問紙

研究 2 では、上記のテストに加えて学習者が先ほどのタスクをどのように意識していたか、読んだ文章に対してどのような印象を持っていたか（20 項目）、学習者には読解習慣（13 項目）、および日本語文章を読んでいる時の読解ストラテジー（Grabe, 2009 参照）（33 項目）についての質問紙調査を行った。各項目が自分にどの程度当てはまるかを 5 段階尺度（1:全く当てはまる、2:あまり当てはまらない、3:どちらとも言えない、4:かなり当てはまる、5:非常に当てはまる）で自己評価させた。この質問紙調査は考察においてタスクの効果などを解釈する際に使用した。回答時間は 15 分間であった。

3.3.4 全体手順

調査の最初に協力者に口頭で調査概要について説明した。その後、テキストの読みと2つの再生タスクを一人につき120分間ほど行った。再生タスクでは、協力者がテキストを黙読した後、簡単な計算問題を解いてからテキストの内容で覚えていることを全て母語（タイ語）またはL2（日本語）で再生した。再話と筆記再生の両方のタスクの終了後に、理解テスト、質問紙調査を順に行った。タスクタイプと使用言語の組み合わせについては、協力者を2つのグループ（L1使用条件・L2使用条件）に分けてカウンターバランスをとった。

3.3.5 データ分析

本研究では、再話タスク、筆記再生タスク、および内容理解テストで得られたデータを以下のように分析した。個々の分析方法について以下に詳細を述べる。

(1) 理解テスト

理解テストは各テキストにつき5問ずつで10点満点である。1問正解につき2点、一部が意味や内容が合っているものに1点を与え、不正解は0点とした。

(2) 内容再生テスト

研究1と研究2ともに、まず、各テキスト文をイベントの単位で分析し、イベントリストを作成した。1つのイベントは1つの出来事、動作、状態を表す。イベントリストは日本語およびタイ語で作成した。再生データは、テキストのイベントが再生データに含まれる場合、1点として採点し、それぞれのテキストについて再生率を算出した。L2日本語で産出された再生データは、文法に関する誤りは基準には入れず、意味が取れているかどうかを正誤判断の基準とした。

(3) タスクとテキストに対する印象および、読解習慣と読解ストラテジーに関する質問紙

研究 2 では、また、本調査で使⽤したタスクとテキストに対してどのような印象を持ったかを調べるため、質問紙調査を行った。また、学習者が普段どれぐらい読解をしているか、日本語を読む時にどのような読解ストラテジーを使用するかについても質問紙調査を行った。読んだ文章、再話および筆記再生に対する印象（各タスク 20 項目）についての質問には、以下のように回答させた。回答形式は 5 段階「1：全く当てはまらない＝1 点」、2：あまり当てはまらない＝2 点」、「3：どちらとも言えない＝3 点」、「4：かなり当てはまる＝4 点」、「5：非常に当てはまる＝5 点」であり、1 項目が 1 点から 5 点である。各項目について合計評定値は 1.00～5.00 を算出した。読解習慣に関する項目は L1 読解習慣（13 項目）と L2 読解習慣（13 項目）をである。読解 L2 読解ストラテジーに関する項目（33 項目）は、Grabe（2009）の参照にして作成した。

（4）評定者間の信頼性

理解テストと再生データの採点は、調査者とタイ語がネイティブレベルのタイの大学に勤める日本人教師 1 名が行った。データ全体の 30%を独立して採点し、採点結果が一致しない部分については 2 名で協議した上、最終的に決定した。残りの 70%のデータは決定した基準に基づき、調査者が採点した。各テストにおける評定者間の一致率については表 3 にまとめる。

表 3 研究 1 と研究 2 における各テストの評定者間の信頼性

	研究 1 説明文読解	研究 2 物語文読解
再話	87%	89%
筆記再生	98%	94%
理解テスト	94%	96%

第 4 章 研究 1 説明文読解

研究 1 では、読み材料として 2 つの説明文を用いて、タスクタイプ（再話・筆記再生）、タスクにおける使用言語（L1・L2）および言語習熟度（2 年生・3 年生・4 年生）がテキスト内容理解（理解テスト得点・再生率）に与える効果を検証した。

4.1 質問

本研究の質問は以下の通りである。

質問 1. タスクタイプ（再話・筆記再生）によって、理解テスト得点およびテキスト再生率が異なるか。

質問 2. タスクにおける使用言語（L1・L2）によって、理解テスト得点およびテキスト再生率が異なるか。タスクにおける使用言語とタスクタイプの交互作用が見られるか。

質問 3. 言語習熟度（2・3・4 年生）によって、理解テスト得点及びテキスト再生率が異なるか。タスクタイプとタスクにおける使用言語の効果が異なるか。

4.2 調査方法

4.2.1 調査協力者

(1) 学習者

協力者は、タイのある大学で日本語を専攻しているタイ語を母語とする大学生 66 名（2 年生 12 名、3 年生 30 名、4 年生 24 名）である。性別の内訳は、男性 6 名、女性 60 名で、年齢は 18～23 才である。協力者の平均日本語学習期間は、2 年生 1.7 年、3 年生 2.4 年、4 年生 3.7 年、全体の平均 2.7 年である。日本滞在歴のある者は 11 名であり、滞在期間の平均は 4.5 週間（3 年生 3 名／20.4 週間、4 年生 5 名／16 週間）である。また、すでに取得している日本語能力試験の級については、N2 が 1 名（4 年生）、N3 が 3 名（4 年

生)、N4が6名(3年生・4年生)、N5が15名(3年生)、未受験または不合格は40名である。協力者に関する情報を表4にまとめて示す。

表4 協力者である日本語学習者の背景情報

	学年			
	2年生	3年生	4年生	全体
人数	12	31	23	66
(女性/男性)	12/0	27/4	21/2	60/6
平均年齢(才)	19.2	20.3	21.3	20.5
日本語能力試験の級 レベルごとの合格者数	N2	0	0	1
	N3	0	0	3
	N4	0	2	4
	N5	0	15	0
平均日本滞在期間(週間)	0	20.4	16	4.5
平均日本語学習期間(年間)	1.7	2.4	3.7	2.7

協力者の所属する大学の主専攻日本語プログラムは、初級レベルでは語彙や文法・表現に重点を置き、中級レベルに入ってから読解や作文を中心とする高度な段階へと、学年ごとに移行するようにカリキュラムが構成されている。調査を行った時点では、タイ人教師5名と日本人教師5名が協働であるいは単独で科目を担当するコースがある。日本人とタイ人教師が協働で教える科目は、初級の「日本語1」(テキストは「みんなの日本語」を使用)と「Japanese Society and Culture」であり、後者は、講師が日本文化の中で得意な分野について、分担して教える。中・上級レベルでは「通訳」と「翻訳」のコースがあり、日本語からタイ語へはタイ人講師が、タイ語から日本語へは日本人講師が担当している。全学年の日本語クラスは、1週間に4時間で、1回は2時間である。4年生では日系企業で通訳として働く学生が多く、家のビジネスを手伝う学生もいる。

(2) 日本語母語話者

日本語学習者との比較分析のベースラインとするため、日本語母語話者のデ

ータも収集した。協力者は日本国内の大学に在籍している学部生 23 名（1 年生 11 名、2 年生 9 名、3 年生 1 名、4 年生 2 名）である。性別の内訳は男性 4 名、女性 19 名で、年齢は 18～22 才である。

4.2.2 読み材料

読み材料としたものは新聞に掲載された説明的なエッセイ（朝日新聞、天声人語 2013 年 8 月 4 日・2012 年 9 月 20 日）である。「虫と親しむ夏休み」（以下「虫」テキスト）と「北の大フクロウを守れ」（以下「フクロウ」テキスト）とする 2 つの異なるトピックの文を選定し、協力者の言語習熟度を考慮して改編したものを用いた。改編は、調査者と日本語教育の修士号を有し、教育経験の豊富な日本人教師 2 名が協議して行った。原文テキストを分析し、困難度が高いと思われる構造・語彙・表現を削除したりして、原文を一部書き変えた。改編後の原文テキストの文字数は、「虫」のテキスト 350 字、「フクロウ」テキスト、370 字である。

各テキストの大まかな語の難易度を、日本語学習者のための読解学習支援システム「リーディングチュウ太」（<http://language.tiu.ac.jp/>）を使って分析した。その結果得られた旧日本語能力試験出題基準における級別語彙の含有率（%）および全体の語の難易度判定を表 5 に示す。

表 5 説明文テキストの言語的特徴

テキスト	文の数	文字数	語彙レベル別の割合	語彙の難易度	イベント数
虫	22	350	級外 12.6% 1 級 1.6% 2 級 20.8% 3 級 14.2% 4 級 50.8%	ふつう	48
フクロウ	24	370	級外 14.9% 1 級 5.0% 2 級 23.9% 3 級 14.4% 4 級 41.8%	少し難しい	47

本研究の目的はテキスト理解であり、漢字力の影響はのぞきたいと考えたため、文章中に出てくる漢字は全てふりがなをつけて提示した。また、いずれの

文章もタイトルを提示し、理解しにくいと思われた級外語、及びカタカナ語にはそれぞれ母語訳をつけた。

4.2.3 協力者の配置

協力者は学年ごとに、母語で再生する条件（L1）と日本語で再生する条件（L2）の 2 つのグループに無作為に分けられた。学習者はそれぞれ、2 つのテキストを読み、2 つのタスク（筆記再生と再話）を行った。すなわち、一つのテキストについて筆記再生し、もう一つのテキストについて再話した。日本語母語話者は全員タスクを L1 日本語で行った。テキストとタスクの配置と順序は協力者間でカウンターバランスをとった。表 6 に本調査で設定したグループの条件別の協力者の内訳を提示する。

表 6 研究 1 における条件別の協力者数

協力者	人数	使用言語	タスクとテキストの順序	条件下の人数
2 年生	12	L1	①再生 A ②再話 B 再生 B 再話 A	4 4
		L2	①再生 A ②再話 B 再生 B 再話 A	2 2
3 年生	30	L1	①再生 A ②再話 B 再生 B 再話 A	8 8
		L2	①再生 A ②再話 B 再生 B 再話 A	7 7
4 年生	24	L1	①再生 A ②再話 B 再生 B 再話 A	7 5
		L2	①再生 A ②再話 B 再生 B 再話 A	7 5
母語話者	23	L1	①再生 A ②再話 B 再生 B 再話 A	12 11

注：テキストについて A は「虫」、B は「フクロウ」

4.2.4 再生タスク

(1) 再話タスク

再話タスクは、協力者は調査者と 1 対 1 で対面式で行った。協力者が日本語の文章を黙読した後、簡単な計算問題を解答した。その後原文を見ずに調査者に向かって理解した内容を話した。「この文章を読んだことのない人に話すつもりで、できるだけ詳しくたくさん話す」ように指示した。再話の途中で沈黙

が続いたときは、調査者が「まだありますか」「それから」「そして」「もっと話してください」「他に付け加えるところがありますか」等、日本語またはタイ語で対応した。

文章を読む時間は 15 分で、再話の時間は 15 分の時間制限を設定した。学習者の再話は IC レコーダーで録音した。

(2) 筆記再生タスク

筆記再生タスクは、協力者が日本語の文章を読解した後、簡単な計算問題を解答した。その後文章を見ずにその理解した内容を思い出して、「この文章を読んだことのない人に伝えるつもりで、できるだけ詳しくたくさん書く」ように指示した。文章を読む時間は 15 分で、書く時間は 15 分と設定した。筆記再生タスクは、協力者は所属するクラス（学年）ごとに一斉に行った。辞書の使用は不可とした。

4.2.5 理解テスト

再話タスクと筆記再生タスクが終了後、タスクごとに文章の内容理解に関する質問に答えた。質問内容はテキストに記述された主な出来事を問うもので各テキストに 5 問ずつであった（付録 8 参照）。質問は日本語とタイ語訳で提示した。解答は母語（タイ語）で自由記述問題形式とした。回答時間は 10 分であった。日本語母語話者では、母語日本語で解答してもらった。

4.2.6 調査全体手順

調査は、2015 年 8 月から同年 9 月にかけて調査者が協力者の所属する大学に出向し、教室で実施した。調査は、長時間の調査参加による学習者の疲労を考慮して、一人あたり 2 回に分けて行った。各タスクの制限時間はパイロット調査を通して決定した。調査の手順と時間配分を表 7 に示す。

表 7 調査手順

《1 日目》	① 調査概要の説明、同意書の記入（10 分）
《2 日目》 【筆記再生タスク】	① 文章の黙読（15 分） ② 計算問題（3 分） ③ 筆記再生タスク（15 分） ④ 理解テスト（10 分）
《3 日目》 【再話タスク】	① 文章の黙読（15 分） ② 計算問題（3 分） ③ 再話タスク（15 分） ④ 理解テスト（10 分） ⑤ 協力者背景に関する質問紙の回答（10 分）

初日には、通常のクラスで調査者が協力者に挨拶をし、研究目的を母語で説明した上で、同意書を記入してもらい、次回の調査スケジュールを確認した（10～15 分）。2 日目は授業時間を利用して学年別に全員一斉に筆記再生タスクを実施した。筆記再生タスクでは、まず文章の黙読（15 分）、テキストの回収、計算問題（3 分）、次に筆記再生（15 分）、理解テスト（10 分）の順で実施した。3 日目は大学の教室や会議室で再話タスクを行った。再話タスクは、学習者の都合に合わせて、個別に再話タスクを実施した。再話タスクでは、文章の黙読（15 分）、計算問題（3 分）、再話（15 分）、読解問題（10 分）、最後に学習者に関する情報の質問紙の回答（10 分）の順で実施した。再話中には音声の録音をした。調査に要した時間は 1 日目が約 20 分、2 日目と 3 日目は約 1 時間であった。

4.2.7 分析

(1) 再生データ

各テキストの原文をイベント（ここでは、1 つのイベントは 1 つの出来事、動作、状態を表す）の単位で分析し、イベントのリストを作成した（付録 2）。例えば、原文の「台所にアリが出て困る」を、「台所にアリが出て」と「（女性は）困る」の 2 つのイベントに分けた。再話タスクまたは筆記再生タスクで収集した再生データは、それぞれ作成したイベントリストを基準に読みテキストのイベントを含んでいるか否かを判断し、1 イベント 1 点として、再生率を算出した。

(2) 理解テスト

理解テストは各テキストが 5 問ずつで 10 点満点である。1 問正解につき 2 点を採点とし、意味や内容が部分的に合っている場合は 1 点とし、不正解は 0 点とした。調査者と、タイ語がネイティブレベルで日本語教育の修士号を有する語学教育経験者がデータ全体の 3 割ずつを独立して行ったところ、両者の一致率は 96%であった。不一致点については協議した上で最終的に判定し、残りのデータの採点は、調査者が単独で行った。

本研究は、学習者のテキストの内容理解を測定するために、読解後の内容再生（再話・筆記再生）タスクと理解テストを実施した。テキストの内容再生率、および理解テスト得点にタスクタイプ、使用言語、および学年の効果が見られるかを調べるため、3 要因分散分析を行った。また、学年別にタスクタイプと使用言語の効果を分析するために、2 要因分散分析を行った。

4.3 結果

本節では、調査によって得られたデータの分析結果について述べる。4.2.1 では理解テストの結果、4.2.2 では再話と筆記再生による内容再生の分析結果について報告する。理解テスト得点及び再生率におけるタスクタイプ、使用言語、および言語習熟度による効果を分析するが、これ以降「学年」という用語を言語習熟度として用いる。

4.3.1 理解テストの結果

4.3.1.1 各テキストの理解テスト得点

本研究では「虫」テキストと「フクロウ」テキストを用いた。各テキストにつき 5 問ずつの問題で、合わせて 10 点満点である。学習者と母語話者におけるテキストごとの理解テストの結果を表 8 に示す。

表 8 テキスト別の理解テスト得点

グループ		N	テキスト	平均	標準偏差	最小～最大
学習者	2年生	12	「虫」	0.67	0.65	0～2
			「フクロウ」	0.50	0.52	0～1
	3年生	30	「虫」	2.03	1.56	0～5
			「フクロウ」	1.70	1.32	0～5
	4年生	24	「虫」	2.46	1.72	1～6
			「フクロウ」	2.42	1.77	0～6
全体	66	「虫」	1.82	1.63	0～7	
		「フクロウ」	1.79	1.51	0～6	
母語話者		23	「虫」	8.00	1.00	6～10
			「フクロウ」	7.87	0.81	7～9

記述的には、学習者全体のテスト得点の平均は「虫」（1.82）の方が「フクロウ」ト（1.79）よりやや高かった。学年別に見ると、2年生では「虫」（0.67）、「フクロウ」（0.50）、3年生では「虫」（2.03）、「フクロウ」（1.70）、「4年生では「虫」（2.46）、「フクロウ」（2.42）である。また、学年による違いは、いずれのトピックにおいても4年生が最も高く、続いて3年生、2年生の順であった。一方、母語話者では「虫」8.00、「フクロウ」7.87であり、学習者に比べてかなり高かった。

学習者グループを母語話者グループの得点と比較するために、対応のな t 検定を行った（表 9）。その結果、表 9 に示すように両グループの間に統計的な有意差が見られた（「虫」 $t = -21.389$, $p = .011$, $d = 4.14$; 「フクロウ」 $t = -24.114$, $p = .012$, $d = 4.45$; 全体（A+B） $t = -28.903$, $p = .015$, $d = 5.26$ ）。すなわち、学習者の理解テスト得点の平均は、いずれのテキストにおいても、母語話者と比べ、極めて低いことが確認された。

表 9 理解テストにおけるグループ間の比較

テキスト	グループ	N	平均値	標準偏差	t 値	p 値	d
「虫」	学習者	66	1.82	1.63	-21.389	.011	4.14
	母語話者	23	8.00	1.00			
「フクロウ」	学習者	66	1.79	1.51	-24.114	.012	4.45
	母語話者	23	7.87	0.81			
全体	学習者	66	1.80	1.29	-28.903	.015	5.26
	母語話者	23	7.93	0.68			

4.3.1.2 理解テスト得点における学年とテキストの効果

テキストが学習者の理解に影響をおよぼすかどうかを調べるため、学年を被験者間要因、テキストを被験者内要因とする 2 要因分散分析を行った。その結果を表 10 に示す。

学年の主効果 ($F(2,60) = 8.153, p = .001, \eta^2 = .21$ (効果量大)) は見られたが、テキストの主効果 ($F(1,60) = 1.069, n.s., \eta^2 = .01$)、および学年とテキストの交互作用の効果 ($F(2,60) = .190, n.s., \eta^2 = .01$) は有意ではなかった。このことから、理解テスト得点におけるテキストによる影響はほとんどないとみなすことができる。これ以降の分析では、テキストを独立要因としては扱わず、その他の要因、すなわち、学年、タスク、および使用言語に焦点を当てて分析を進めて行く。

表 10 理解テスト得点における学年とテキストの効果

	タイプ III 平方和	自由度	平均平方	F 値	有意確率	偏イータ 2 乗	η^2
修正モデル	24.697	5	4.939	3.580	.007	.230	
切片	144.507	1	144.507	104.73	.000	.636	
テキスト	1.475	1	1.475	1.069	.305	.018	.01
学年	22.501	2	11.251	8.153	.001	.214	.21
テキスト×学年	0.525	2	0.263	0.190	.827	.006	.01
誤差	82.792	60	1.380				
総和	320.250	66					
修正総和	107.489	65					

4.3.1.3 理解テスト得点におけるタスクタイプ、使用言語、および、学年の効果

理解テスト得点におけるタスクタイプ、使用言語、および学年による効果を調べるため、タスクタイプ、使用言語、学年を独立要因とする 3 要因分散分析を行った。従属変数は理解テスト得点である。また、学年ごとに理解テスト得点におけるタスクタイプと使用言語の効果も分析した。

タスクタイプ、および使用言語による学習者の理解テストの平均と標準偏差を表 11 に示す。

表 11 タスクと使用言語による理解テスト得点（10 点満点）

グループ	タスク	使用言語	N	平均	標準偏差
2 年生	再話	L1	4	.87	.48
		L2	2	.75	.35
		L1+L2	6	.83	.41
	筆記再生	L1	4	.50	.41
		L2	2	.25	.53
		L1+L2	6	.42	.38
3 年生	再話	L1	8	2.37	1.19
		L2	7	1.78	.95
		L1+L2	15	2.1	1.1
	筆記再生	L1	8	1.69	1.13
		L2	7	1.57	.976
		L1+L2	15	1.63	1.03
4 年生	再話	L1	5	3.00	1.70
		L2	7	1.86	1.31
		L1+L2	12	2.3	1.53
	筆記再生	L1	7	2.57	1.43
		L2	5	1.80	1.60
		L1+L2	12	2.25	1.48
3 学年全体	再話		33	1.95	1.28
	筆記再生		33	1.64	1.29

記述的に見ると、学習者のグループ全体では、再話タスクは、筆記再生タスクに比べ、理解テスト得点が高かった。また、使用言語については、L1 使用は L2 使用より理解テスト得点が高かった。

続いて、理解テスト得点におけるタスクタイプ、使用言語、および学年の効果を 3 要因分散分析によって調べたところ（表 12）、学年の主効果（ $F(2,54) = 7.696, p < .01, \eta^2 = .20$ （効果量大））が見られたが、タスクタイプと使用言語による有意な効果は検出されなかった（ $F(1,54) = 1.34, n.s., \eta^2 = .02$; $F(1,54) = 2.348, n.s., \eta^2 = .03$ ）。また、2 要因、3 要因の交互作用の効果はいずれも有意ではなかった。

表 12 理解テスト得点によるタスクタイプ、使用言語、および学年の効果

	タイプ III 平方和	自由度	平均平方	F 値	有意確率	偏イータ 2 乗	η^2
修正モデル	31.693	11	2.881	2.053	.041	.295	
切片	132.975	1	132.975	94.737	.000	.637	
タスク	1.881	1	1.881	1.340	.252	.024	.02
使用言語	3.295	1	3.295	2.348	.131	.042	.03
学年	21.606	2	10.803	7.696	.001	.222	.20
タスク×使用言語	.190	1	.190	.136	.714	.003	.00
タスク×学年	.155	2	.078	.055	.946	.002	.00
使用言語×学年	1.608	2	.804	.573	.567	.021	.02
タスク×使用言語×学年	.179	2	.089	.064	.938	.002	.00
誤差	75.796	54	1.404				
総和	320.250	66					
修正総和	107.489	65					

学年の主効果があったため、どの学年間に差があるかを調べるため、5%水準で Bonferroni 法による多重比較を行った。表 13 に示すように、4 年生と 3 年生は 2 年生と比べてテスト得点が高かった（4 年生と 2 年生 $p = .001$ 、3 年生と 2 年生 $p = .013$ ）が、3 年生と 4 年生の間には有意差が検出されなかった（ $p = .518$ ）。

表 13 理解テスト得点における学年間の比較

比較対象	平均値の差	標準誤差	有意確率	95% 信頼区間	
				下限	上限
2 年生と 3 年生	-1.261*	.423	.013	-2.305	-.217
2 年生と 4 年生	-1.713*	.438	.001	-2.795	-.631
3 年生と 4 年生	-.452	.327	.518	-1.261	.357

* $p < .05$

4.3.1.4 学年ごとの理解テスト得点におけるタスクと使用言語の効果

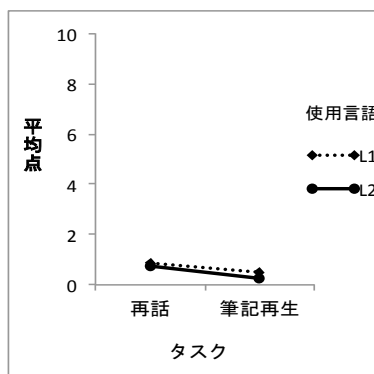
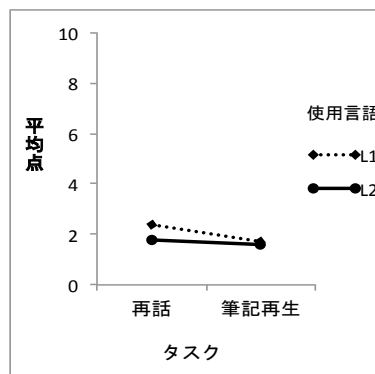
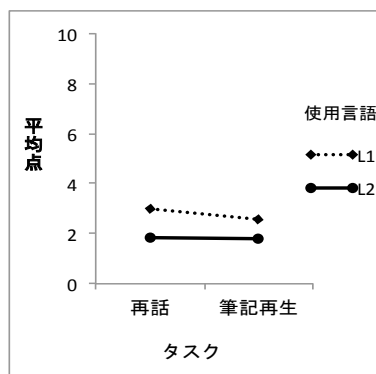
理解テスト得点におけるタスクと使用言語の効果について、学年別に詳しく検討すべく、2 要因分散分析を行った。その結果を 4 年生、3 年生、2 年生の

順に報告する。学年別のタスクタイプと使用言語ごとの理解テスト得点の平均（推定周辺平均）を図3、4、5に示す。

図3 4年生の場合

図4 3年生の場合

図5 2年生の場合



(1) 4年生の場合

図3は4年生のタスクと使用言語ごとの理解テスト得点の平均（推定周辺平均）を示したものである。記述的に見ると、いずれのタスクについても、L1使用の方がL2使用より理解テスト得点が高い。また、使用言語ごとに見ると、L1使用では再話タスクの方が筆記再生タスクより得点が高いことが観察される。しかし、2要因分散分析を行ったところ（表14）、4年生の理解テスト得点におけるタスクと使用言語の主効果は有意ではなく（ $F(1,20) = .155, n.s., \eta^2 = .01$ ； $F(1,20) = 2.409, n.s., \eta^2 = .11$ ）、タスクと使用言語の交互作用の効果も有意ではなかった（ $F(1,20) = .091, n.s., \eta^2 = .01$ ）。

表14 4年生の理解テスト得点におけるタスクと使用言語の効果

	タイプ III 平方和	自由度	平均平方	F 値	有意確率	偏イータ 2乗	η^2
修正モデル	5.587	3	1.862	0.839	.488	.112	
切片	124.201	1	124.201	55.983	.000	.737	
タスク	0.344	1	0.344	0.155	.698	.008	.01
使用言語	5.344	1	5.344	2.409	.136	.107	.11
タスク × 使用言語	0.201	1	0.201	0.091	.766	.005	.01
誤差	44.371	20	2.219				
総和	176.000	24					
修正総和	49.958	23					

(2) 3年生の場合

3年生についても、記述的に見ると(図4)、再話タスクではL1使用の方がL2使用より得点が高い傾向が見られた。筆記再生タスクではL1使用とL2使用との間に差がなかった。また、4年生(図3)と比べると、3年生は使用言語によるテスト得点の差が小さいことも観察された。しかし、3年生の場合も4年生と同様(表15)、理解テスト得点におけるタスクと使用言語の主効果が有意ではなく($F(1,26) = 1.316, n.s., \eta^2 = .05$; $F(1,26) = .805, n.s., \eta^2 = .03$)、タスクと使用言語の交互作用も有意ではなかった($F(1,26) = .362, n.s., \eta^2 = .01$)。

表15 3年生の理解テスト得点におけるタスクと使用言語の効果

	タイプ III 平方和	自由度	平均平方	F 値	有意確率	偏イータ 2 乗	η^2
修正モデル	2.980	3	.993	0.861	0.474	0.090	
切片	102.762	1	102.762	89.100	0.000	0.774	
タスク	1.518	1	1.518	1.316	0.262	0.048	.05
使用言語	0.929	1	0.929	0.805	0.378	0.030	.03
タスク × 使用言語	0.418	1	0.418	0.362	0.552	0.014	.01
誤差	29.987	26	1.153				
総和	137.500	30					
修正総和	32.967	29					

(3) 2年生の場合

2年生では、記述的には、図5に示すように、再話タスクは筆記再生タスクに比べ、理解テスト得点の平均が上がっている。ただし、再話タスクにおいて、L1使用とL2使用との間に平均の差はそれほど大きくないが、筆記再生タスクにおいては、L1使用の方がL2使用より平均値が高い傾向がみられた。4年生、3年生のパターンと逆方向である。しかし、2年生についても、表16に示すように、理解テスト得点におけるタスクと使用言語の主効果は有意ではなく($F(1,8) = 2.841, n.s., \eta^2 = .25$; $F(1,8) = .522, n.s., \eta^2 = .05$)、タスクと使用言語の交互作用も有意ではなかった($F(1,26) = .058, n.s., \eta^2 = .01$)。

表 16 2年生の理解テスト得点におけるタスクと使用言語の効果

	タイプ III 平方和	自由度	平均平方	F 値	有意確率	偏イータ ² 乗	η^2
修正モデル	0.625	3	0.208	1.159	0.383	0.303	
切片	3.760	1	3.760	20.928	0.002	0.723	
タスク	0.510	1	0.510	2.841	0.130	0.262	.25
使用言語	0.094	1	0.094	0.522	0.491	0.061	.05
タスク × 使用言語	0.010	1	0.010	0.058	0.816	0.007	.01
誤差	1.438	8	0.180				
総和	6.750	12					
修正総和	2.063	11					

上述した、理解テストにおける 3 学年全体の 3 要因分散分析の結果と、学年ごとの 2 要因分散分析の結果を表 17 に要約して提示する。

3 学年全体の 3 要因分散分析による結果は、理解テスト得点におけるタスク、使用言語および学年の効果については、学年の主効果（ $2 < 3$ 、 4 、 $3 \simeq 4$ ）が見られたが、タスクと使用言語の主効果、および交互作用の効果は有意ではなかった。すなわち、説明文テキストの内容理解度は学年によって異なっており、言語習熟度（学年）が高いほど理解度も高かった。しかし、テキスト内容理解度はどの学年においてもタスクタイプや使用言語による違いは見られなかった。

表 17 理解テスト得点における 3 学年全体の 3 要因分散分析および学年ごとの 2 要因分散分析の結果のまとめ

要因	3 学年全体の結果	学年ごとの結果		
		2 年生	3 年生	4 年生
タスク	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
使用言語	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
学年	$2 < 3$ 4 、 $3 \simeq 4$			
2 要因の交互作用	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
3 要因の交互作用	n.s.			

[有意差あり < ; 有意差なし \simeq 、n.s.]

さらに、理解テスト得点におけるタスクと使用言語の効果について、学年別に分析した結果でも、いずれの学年においてもタスクと使用言語の主効果、及び交互作用の効果が有意ではなかった。ただし、記述的には再話タスクは筆記

再生タスクに比べ、2年生、3年生、4年生、全ての学年において理解テスト得点が高かった。

4.3.2 再生率の結果

4.3.2.1 学習者と母語話者における再生率

学習者と母語話者におけるタスクごとの再生率を表 18 に示す。記述的に見ると、学習者グループ全体では、再話タスクの方が筆記再生タスクより内容再生率が高かった。また、使用言語については、L1 使用は L2 使用より再生率が高かった。

表 18 タスクタイプと使用言語による内容再生率

グループ	タスク	使用言語	N	平均	標準偏差
2 年生	再話	L1	4	2.89	1.80
		L2	2	1.58	2.23
		L1+L2	6	2.45	1.84
	筆記再生	L1	4	2.37	1.80
		L2	2	2.11	2.98
		L1+L2	6	2.28	1.93
3 年生	再話	L1	8	8.42	6.70
		L2	7	5.11	3.77
		L1+L2	15	6.88	5.61
	筆記再生	L1	8	6.97	3.08
		L2	7	3.76	3.09
		L1+L2	15	5.47	3.40
4 年生	再話	L1	5	13.26	6.21
		L2	7	7.07	4.54
		L1+L2	12	9.65	5.95
	筆記再生	L1	7	10.68	9.79
		L2	5	6.53	5.02
		L1+L2	12	8.95	8.12
3 学年全体	再話		66	7.92	6.67
	筆記再生			5.05	4.04
母語話者	再話	L1	23	43.52	12.53
	筆記再生	L1		45.18	11.81

学年別に見ても、再話タスクのほうが筆記再生タスクより平均値が上回って

いる。使用言語については、再話と筆記再生ともに L1 条件の再生率が L2 条件より高い。また、学年別に見ると、2 年生と 3 年生に比べ、4 年生は、再話タスク・筆記再生タスクともに再生率が高かった。一方、母語話者では、筆記再生（45.18）のほうが再話（43.52）よりやや再生率が高く、どちらのタスクでも学習者を大きく上回っている。

対応のない t 検定を行った結果、表 19 に示すように、いずれのタスクにおいても母語話者は学習者より有意に再生率が高かった（再話 $t = -13.49$, $p = .001$, $d = 4.38$ （効果量大）；筆記再生 $t = -14.82$, $p = .004$, $d = 4.48$ （効果量大）；再生全体 $t = -18.74$, $p = .041$, $d = 5.51$ （効果量大））。

表 19 再生率におけるグループ間の比較

タスク	グループ	N	平均値	標準偏差	t 値	P 値	d
再話	学習者	66	6.69	6.44	-13.49	.001	4.38
	母語話者	23	43.52	12.53			
筆記再生	学習者	66	6.35	7.30	-14.82	.004	4.48
	母語話者	23	45.18	11.81			
全体	学習者	66	6.62	5.77	-18.74	.041	5.51
	母語話者	23	43.26	8.74			

4.3.2.2 再生率におけるタスク、使用言語、および、学年の効果

次に、学習者の再生率におけるタスクタイプ、使用言語、および、学年の効果を調べるため、3 要因分散分析を行った。その結果を表 20 に示す。その結果、使用言語と学年の主効果が見られた（ $F(1,54) = 4.472$, $p = .039$, $\eta^2 = .06$ （効果量小～中）； $F(2,54) = 7.014$, $p = .002$, $\eta^2 = .18$ （効果量大））が、タスクの主効果は有意ではなかった（ $F(2,54) = .462$, n.s.）。また、タスクと使用言語、タスクと学年、使用言語と学年、及びタスクと使用言語と学年の交互作用についてはいずれも有意な効果が検出されなかった。

表 20 再生率におけるタスクタイプ、使用言語、および学年の効果

	タイプ III 平方和	自 由 度	平均平方	F 値	有意 確率	偏イータ 2 乗	η^2
修正モデル	656.840	11	59.713	2.135	0.033	0.30	
切片	1839.217	1	1839.217	65.775	0.000	0.55	
タスク	12.915	1	12.915	0.462	0.500	0.01	.01
使用言語	125.047	1	125.047	4.472	0.039	0.08	.06
学年	392.238	2	196.119	7.014	0.002	0.21	.18
タスク×使用言語	3.743	1	3.743	0.134	0.716	0.00	.00
タスク×学年	4.901	2	2.451	0.088	0.916	0.00	.00
使用言語×学年	36.308	2	18.154	0.649	0.526	0.02	.02
タスク×使用言語×学年	.715	2	1.561	0.056	0.946	.002	.00
誤差	1509.953	54	27.962				
総和	5058.172	66					
修正総和	2166.793	65					

再生率における使用言語の効果は、いずれの学年においても L1 使用で行った方が L2 使用より高い傾向が見られた。しかし、2 年生は、3 年生と 4 年生に比べ、使用言語による再生率の差が小さかった。

学年の効果があつたため、学年間で Bonferroni 法による多重比較（5%水準で）を行った（表 21）。その結果は、2 年生と 4 年生の間（ $p = .00$ ）に有意差が見られたが、2 年生と 3 年生の間（ $p = .12$ ）、および 3 年生と 4 年生の間（ $p = .11$ ）には有意差が検出されなかった。

表 21 再生率における学年間の比較

比較対象	平均値の差	標準誤差	有意確率	95% 信頼区間	
				下限	上限
2 年生と 3 年生	-3.8070	1.81	0.12	-8.27	0.66
2 年生と 4 年生	-6.9298*	1.87	0.00	-11.55	-2.31
3 年生と 4 年生	-3.1228	1.45	0.11	-6.70	0.46

* $p < .05$

4.3.2.3 学年ごとの再生率におけるタスクと使用言語の効果

続いて、再生率におけるタスクと使用言語の効果について、学年別に詳しく検討すべく、2 要因分散分析を行った。その結果を 4 年生、3 年生、2 年生の順に報告する。タスクタイプと使用言語ごとの再生率の平均（推定周辺平均）を学年別に図 6、7、8 にそれぞれ示す。

図 6 4 年生の場合

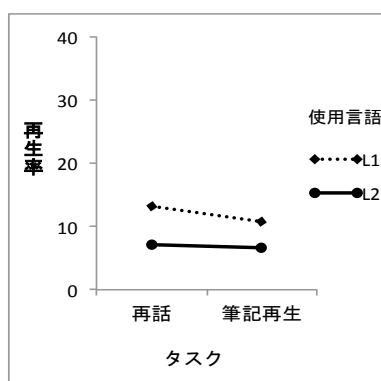


図 7 3 年生の場合

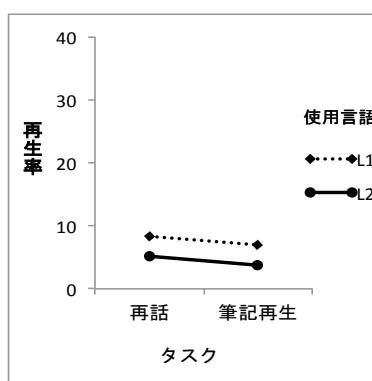
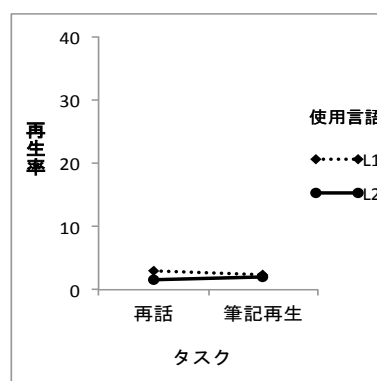


図 8 2 年生の場合



(1) 4 年生の場合

4 年生では、図 6 に示すように、記述的に見ると、いずれのタスクにおいても L1 使用の方が L2 使用より再生率が高く、使用言語ごとに見ると、L1 使用では再話タスクの方が筆記再生タスクより再生率が高いことが観察される。

表 22 4 年生の再生率におけるタスクと使用言語の効果

	タイプ III 平方和	自由度	平均平方	F 値	有意 確率	偏イ- タ 2 乗	η^2
修正モデル	165.150	3	55.05	1.155	0.351	0.148	
切片	2054.484	1	2054.48	43.106	0.000	0.683	
タスク	14.267	1	14.27	0.299	0.590	0.015	.01
使用言語	156.096	1	156.10	3.275	0.085	0.141	.14
タスク × 使用言語	6.099	1	6.10	0.128	0.724	0.006	.01
誤差	953.225	20	47.66				
総和	3193.352	24					
修正総和	1118.375	23					

4 年生の再生率は、2 要因分散分析の結果（表 22）、使用言語の主効果は

有意傾向が見られた ($F(1,20) = 3.275, p = .085, \eta^2 = .14$ (効果量大))。しかし、タスクの主効果は有意ではなかった ($F(1,20) = .299, n.s., \eta^2 = .01$ (効果量小))。また、タスクと使用言語の交互作用の効果は有意ではなかった ($F(1,20) = .128, n.s., \eta^2 = .01$)。

(2) 3年生の場合

記述的には、図7に示すように、3年生でも、4年生と同様の傾向が見られた。使用言語については、いずれのタスク条件においてもL1で再生した方が再生率が高く、使用言語ごとに見ると、L1使用では再話タスクの方が筆記再生より再生率が高いことが観察された。

2 要因分散分析を行ったところ (表23)、3年生でも、使用言語の主効果は有意傾向であった ($F(1,26) = 3.944, p = .058, \eta^2 = .05$ (効果量中)) が、タスクの主効果は見られず ($F(1,26) = .727, n.s., \eta^2 = .01$)、タスクと使用言語の交互作用の効果も見られなかった ($F(1,26) = .001, n.s., \eta^2 = .00$)。

表23 3年生の再生率におけるタスクと使用言語の効果

	タイプ III 平方和	自由度	平均平方	F 値	有意確率	偏イータ 2 乗	η^2
修正モデル	94.205	3	31.40	1.560	0.223	0.153	
切片	1099.249	1	1099.25	54.596	0.000	0.677	
タスク	14.643	1	14.64	0.727	0.402	0.027	.01
使用言語	79.415	1	79.41	3.944	0.058	0.132	.05
タスク × 使用言語	0.016	1	0.02	0.001	0.977	0.000	.00
誤差	523.486	26	20.13				
総和	1761.773	30					
修正総和	617.692	29					

(3) 2年生の場合

記述的には、図8に示すように3、4年生と同様に、再話タスクは筆記再生タスクに比べ、再生率が高く、使用言語については、L1使用では、再話タスクの方が再生率がやや高かったが、その差はきわめて小さい。

2 要因分散分析を行ったところ（表 24）、2 年生の場合は、タスクと使用言語の主効果は見られず（ $F(1,8) = .000$, n.s., $\eta^2 = .00$; $F(1,8) = .400$, n.s., $\eta^2 = .05$ ）、タスクと使用言語の交互作用の効果も見られなかった（ $F(1,8) = .178$, n.s., $\eta^2 = .02$ ）。

表 24 2 年生の再生率におけるタスクと使用言語の効果

	タイプ III 平方和	自由 度	平均 平方	F 値	有意 確率	偏イー タ 2 乗	η^2
修正モデル	2.493	3	0.831	.200	.894	.070	
切片	53.370	1	53.370	12.844	.007	.616	
タスク	0.000	1	0.000	0.000	1.000	.000	.00
使用言語	1.662	1	1.662	0.400	.545	.048	.05
タスク×使用言語	0.739	1	0.739	0.178	.684	.022	.02
誤差	33.241	8	4.155				
総和	103.047	12					
修正総和	35.734	11					

ここまで述べてきた 3 学年全体の再生率における 3 要因分散分析の結果、および学年ごとの 2 要因分散分析の結果を表 25 にまとめて提示する。

表 25 再生率における 3 学年全体の 3 要因分散分析、および、学年ごとの 2 要因分散分析の結果のまとめ

要因	3 学年全体の結果	学年ごとの結果		
		2 年生	3 年生	4 年生
タスク	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
使用言語	L1 > L2	n.s.	L1 > L2	L1 > L2
学年	2 < 4、2 ≐ 3、3 ≐ 4			
2 要因の交互作用	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
3 要因の交互作用	n.s.			

[有意差あり <、> ; 有意傾向 ≥ ; 有意差なし ≐、n.s.]

3 学年全体の再生率におけるタスクタイプ、使用言語、および学年の効果については、学年（2 < 4、2 ≐ 3、3 ≐ 4）と使用言語の主効果（L1 > L2）が見られたが、タスクタイプの主効果および交互作用の効果は有意ではなかった。すなわち、タスクタイプに関わらず、テキストの内容再生率には学年（言語習熟度）と使用言語による影響が見られ、言語習熟度の高い 4 年生は習熟度の低い 2 年生より再生率が高く、3 学年全体では、L1 条件の方が L2 条件よりも再生率が高かった。

さらに、内容再生率におけるタスクタイプと使用言語の効果について、3年生と4年生ではL1条件の方がL2条件より高い傾向があるが、学年別に見ると、2年生のみはL1条件とL2条件の間に差がなかった。いずれの学年においてもタスクの主効果、及びタスクタイプと使用言語の交互作用の効果が有意ではなかった。

4.3.3 再生率と理解テスト得点の相関

使用言語別に内容再生率と理解テスト得点の間の相関関係を分析したところ（表26）、再生率と理解テスト得点との相関はL1条件では有意な正のやや高い相関が見られたが（再話 $r = .57$ 、筆記再生 $r = .75$ ）、L2条件では、筆記再生タスクのみに有意な正のやや高い相関（ $r = .61$ ）が検出され、再話タスクとの相関は正の低い相関が見られたが、有意ではなかった（ $r = .32$, n.s.）。

表 26 再話と筆記再生における再生率と理解テスト得点の相関

	使用言語	相関係数
再話	L1	.57**
	L2	.32
筆記再生	L1	.75**
	L2	.61**

** $p < .01$

4.4 考察

本節では、研究1の結果をもとに、L2日本語学習者の説明文読解にタスクタイプ（再話・筆記再生）、タスクにおける使用言語（L1・L2）、言語習熟度（学年）、およびこれらの交互作用がどのように影響するかを考察する。まず、ここで本研究のために設けた質問を再度提示する。

質問1. タスクタイプ（再話・筆記再生）によって、理解テスト得点およびテキスト内容再生率が異なるか。

質問 2. タスクにおける使用言語 (L1・L2) によって、理解テスト得点およびテキスト内容再生率が異なるか。タスクタイプと使用言語の相互作用が見られるか。

質問 3. 言語習熟度 (学年) によって、理解テスト得点およびテキストの内容再生率が異なるか。タスクタイプとタスクにおける使用言語の効果が異なるか。

前節 (4.3) で報告した結果に基づき、これらの研究質問に答えるべく考察を行う。

4.4.1 タスクタイプの効果

質問 1 「タスクタイプ (再話・筆記再生) によって、理解テスト得点及びテキストの内容再生率が異なるか」について結果を考察する。

3 学年全体の理解テスト得点については、再話タスクと筆記再生タスクの間に有意な差は見られなかった (表 12)。また、内容再生率についても、再話タスクと筆記再生タスクの間に有意な差は検出されなかった (表 20)。すなわち、L2 の読み手の説明文の内容理解について、理解テストでも内容再生率でも、再話タスクと筆記再生タスクの間で同程度の内容理解であったことが分かった。その理由として、以下のことが考えられる。

まず、再話タスクと筆記再生タスクで与えたタスク指示が似通っていたため、L2 学習者は L2 能力に関係なく、両タスクにおいて同じような読み方 (テキスト処理) を行った可能性が考えられる。すなわち、本調査では、読む前の指示として「次の文章を読んで、どんな内容だったか、この話を知らない人にできるだけ詳しくたくさんタイ語/日本語で書いて/話してください。」、再生時の指示として「今読んだ内容を知らない人に分かるようにできるだけたくさん思い出してタイ語/日本語で書いて/話してください。」というタスク指示を与えた。そのような指示を与えられた L2 学習者は、どちらのタスクであっても、テキストに明示的に書かれている内容・文を 1 つ 1 つ理解することに専念したのではないかと考えられる。

また、理解テスト得点および再生率が非常に低かったという結果から、使用したテキストを効率よく処理するために必要な L2 能力が十分ではなく、タスクの指示にあった異なる読み方ができなかったと考えられる。すなわち、本研究で用いた説明文テキストは複雑なテキスト構造をもち、言語的難度が高く、馴染みのないトピックを扱ったテキストであったため、L2 学習者はそのボトムアップ処理に多くの認知資源を費やし、上位レベルの処理が十分に行われず、テキスト全体の内容理解をすることが極めて困難であったと推察される。そのため、再話か筆記再生かというタスクにあわせた読み方を行うことができず、タスクの効果が現れなかったという可能性も考えられる。

もちろん、タスク指示が似通っていたこと、読み手の L2 能力の低かったことの両方が影響した可能性も考えられる。よって、本研究の結果は先行研究の結果を支持するものである。先行研究においても言語習熟度の低い（L2 能力の制約がある）読み手は難しいテキスト（構造の複雑・言語の難度など）を読む場合、認知資源の多くをより低いレベルの処理に配分し、結果として推論の生成や背景知識への統合はうまく行われないため、一貫した状況モデルを構築することができないということが示されている（Horiba, 2000）。

4.4.2 タスクにおける使用言語の効果

質問 2. 「タスクにおける使用言語（L1・L2）によって、理解テスト得点及びテキスト再生率が異なるか。タスクタイプとタスクにおける使用言語の相互作用が見られるか」に対する考察を行う。

理解テストの結果では、使用言語の主効果が見られなかった（表 12）が、再生率ではその主効果が見られた（表 20）。なぜ理解テストと再生率で異なる結果が出たのだろうか。すでに述べたように、対象とした日本語学習者にとって本研究で使用した説明文テキストは言語的難度が高く、理解が極めて困難であったため、テキスト理解として充実したテキスト記憶が形成されなかったと考えられる。そのため、理解テストの前に、再生タスクを L1 で行ったか L2 で行ったかは影響しなかったのではないかと考えられる。また、本研究の理解テストで用いた質問の種類と数、および形式が影響した可能性がある。理解テストでは、タイ語で 5 つの質問が与えられ、協力者は L1 タイ語で解答し

た。質問は、テキスト内容の重要な部分についてであった。そのため、理解テスト得点にテキスト理解度の影響が出なかったのではないかと考えられる。

しかし、その一方で、内容再生率の結果では、はっきりとした使用言語の主効果が見られた（表 20）。母語での再生は L2 での再生に比べて、情報が多く再生されるという結果は、先行研究の結果を支持している（例：Brantmeier, 2006; Horiba & Fukaya, 2015; Kai, 2008; 菊池, 1999; 白石, 1997; 渡辺, 2005）。再生タスク（再話・筆記再生）では、読んで理解した内容（テキスト表象）をテキスト記憶から取り出して、それを作文して L2 で記述をする。よって、自由度が高く、読み手のテキスト表象の違いが現れやすい。そして、テキスト記憶から取り出した内容を母語で表すことは、L2 で表すのに比べて極めて容易である。L2 言語習熟度の低い読み手（学習者）にとって L2 での文産出（再話・筆記再生）は L1 に比べて困難であるため、その再生率に使用言語（L1・L2）による効果の差（少なくとも 3・4 年生では）がはっきり出たと考えられる。

また、本研究ではタスクタイプとタスクにおける使用言語の交互作用の効果は検出されなかった。つまり、タスクタイプと使用言語の効果はそれぞれ独立していると考えられる。

4.4.3 言語習熟度（学年）の効果

次に、質問 3「言語習熟度によって、理解テスト得点およびテキストの内容再生率が異なるか。タスクタイプとタスクにおける使用言語の効果は異なるか」に対する考察を行う。

理解テストの結果（表 12）にも、内容再生の結果（表 20）にも、学年の主効果が見られた。すなわち、学年によってテキストの内容理解の度合いに違いが見られ、言語習熟度の高い高学年は言語習熟度の低い低学年より理解度が高かった。この結果は予想通りであり、多くの先行研究でも示されている（例：Bernhardt, 1991; Horiba, 1993, 1996, 2000）。

L2 言語能力の低い読み手の場合、言語処理（ボトムアップ）が優先され、情報を統合し背景知識を利用して、推論するなどの談話レベルのプロセスに配分できる認知資源が限られている（Morishima, 2013）。そのため、文章の

全体的な構造と意味を把握できず、状況モデルが十分に形成されない (Bernhardt, 1991; Carrell, 1988; Horiba, 2002; Kintsch, 1988)。逆に言えば、L2 言語習熟度の高い学習者ほど語句や文のレベルの処理が効率よく行われ、談話レベルの処理が容易になる。その結果、L2 習熟度のより高い 4 年生は、習熟度の低い 2 年生よりまとまりのあるテキスト表象を形成していくのに有利であると考えられる。3 年生には、有意差が見られなかったが、これは 3 年生は 2 年生と 4 年生の間の (ゆるやかな) 発達途上にあるためと考えられる (表 25)。

また、理解テストおよび内容再生率における 2 要因・3 要因の交互作用の有意な効果は見られなかった (表 12、表 20)。よって、タスクタイプと使用言語にかかわらず、テキストの理解に及ぼす影響は学年のみであることが分かった。

ただし、内容再生率においては、3 要因の交互作用の有意な効果はなかったが、記述的には交互作用がある傾向にあったため、より詳細な分析を行った。学年ごとの 2 要因分散分析を行った結果、タスクタイプと使用言語の交互作用の有意な効果は見られなかった。しかし、記述的には 3 年生と 4 年生の場合は L1 再生のほうが L2 再生より高かったのに対し、2 年生では使用言語にかかわらず再生率が同程度であった。すなわち、低学年は高学年と比べ、難しいテキストが理解できないことによって、どの言語で再生しても同等の結果となったと考えられる。

さらに、理解テストと再生タスクはそれぞれの測定法が異なるが、両方がテキスト内容理解度を測定しているので、両者の間にどれだけ相関があるかを調べた。結果は再話タスク、筆記再生タスクともに、L1 条件では、理解テスト得点との間に中程度の相関から強い正の相関が見られた (表 26)。すなわち、L1 使用の場合は L2 説明文を読んで内容の理解が高かった人ほどより多くの情報が再生できるという傾向が見られた。しかし、L2 再話条件では理解テスト得点との間に正の相関がかなり低く、有意ではなかった。すなわち、ある程度テキストの内容理解はしたであろうが、L2 産出するまでの困難があり、十分に再生できないのではないかと考えられる。タスクタイプと使用言語と習熟度の交互作用の効果については今後詳細に調べる必要がある。

4.5 結論

本研究は、タイ語を母語とする日本語学習者の説明文読解においてタスクタイプ（再話・筆記再生）、使用言語（L1・L2）、および言語習熟度（学年）の効果について調べることを目的として行った。以下に、本研究の結論と本研究の限界と今後の課題を述べる。

4.5.1 結論

結論 1. タスクタイプの効果

L2 説明文読解において、読後に行うタスクが再話であっても筆記再生であっても、L2 学習者は説明文を読む時に同様の読解プロセスに従事し同様のテキスト記憶の形成を行ったと考えられる。

結論 2. タスクにおける使用言語の効果

L2 説明文読解において、L2 学習者は読んで理解したテキスト内容を L1 で表す方が L2 で表すより多く再生できる。L2 能力が高くないため、L1 使用の方が理解したことを言語表現しやすい。

結論 3. 言語習熟度の効果

L2 説明文読解において、L2 学習が進んで言語習熟度が高くなると、L2 説明文テキストの内容理解度が高くなる。

4.5.2 本研究 1 の限界と今後の課題

本研究では、L2 説明文の読解についてタスクタイプの効果は見られなかったが、L2 習熟度とタスクでの使用言語の効果を示すという一定の成果を得ることができた。しかし、本研究で使用した読み材料やテキスト内容理解の測定方法には制約があり、問題点が残された。

第 1 に、読み材料について、本研究で用いた説明文は対象者にとって複雑なテキスト構造をもち、言語的難度が高いものだったため、内容の理解が困難

で理解テスト得点、再生率ともに極めて低かった。そのためにタスクの効果が検出されなかったという可能性がある。

第 2 に、タスクタイプ（再話タスクと筆記再生タスク）による有意な効果は検出されなかったが、再話タスクと筆記再生タスクは L2 読み手（学習者）にとって本当に同様のタスクと認識されていたのだろうか。本研究は、読みテキストやタスクに対する読み手の認識や反応を調べていない。読み手が読みテキストやタスクに対してどのような印象を持ったか、それがテキスト内容理解にどのように関係するかについて調べることによって、タスクがテキスト理解に与える影響について示唆が得られるのではないか。

第 3 に、再生データの分析について、本研究では再話・筆記再生タスクで産出したデータを量的に分析した。再生データを質的に分析することによって、L2 学習者のテキスト内容理解をより詳細に調べることができるのではないか。

以上の研究 1 の結果を踏まえて、次の研究 2 を行った。研究 2 では以下の点を考慮した。

研究 2 は、研究 1 と同じデザインである。すなわち、タイ語を母語とする日本語学習者を対象とし、日本語の読解にタスクタイプ、使用言語、および言語習熟度の効果を調べることを目的にした。しかし、研究 2 では物語文を対象とし、再生データを量的に分析するだけでなく、テキスト情報の重要度（因果連鎖上にある重要イベントと、連鎖上にはない非重要イベント）を用いて質的にも分析した。また、「読んで話す」と「読んで書く」のようなタスクはタイの日本語教育現場でほとんど行われていないと考え、研究 2 では、協力者のタスクに対する印象や L2 読解ストラテジー等に関する質問紙調査も行った。さらに、研究 1 で示された言語習熟度の効果（学年が高いほど理解が高い）と使用言語の効果（3・4 年生で L1 の方が L2 より再生量が多い）がどの程度一般化できるかを検証することも目的とする。

第 5 章 研究 2 物語文読解

研究 2 では、物語文を用いて、タスクタイプ、タスクにおける使用言語、および言語習熟度（学年）によってテキスト内容理解（理解テスト得点と再生率）が異なるかを量的・質的に調べた。加えて、テキスト内容理解と、タスクとテキストに対する印象、および、読解習慣と読解ストラテジーとの相関関係についても調べた。

5.1 質問

本研究の質問は以下の通りである。

質問 1. タスクタイプ（再話・筆記再生）によって、理解テスト得点及びテキスト再生率が異なるか。

質問 2. タスクにおける使用言語（L1・L2）によって、理解テスト得点及びテキスト再生率が異なるか。タスクタイプとタスクにおける使用言語の交互作用が見られるか。

質問 3. 言語習熟度（学年）によって、理解テスト得点及びテキスト再生率が異なるか、タスクタイプとタスクにおける使用言語の効果が異なるか。

5.2 調査方法

5.2.1 調査協力者

(1) 学習者

協力者は、タイ国内の大学で外国語としての日本語を専攻している学部生 90 名（2 年生 34 名、3 年生 31 名、4 年生 25 名）である。性別の内訳は男性 11 名、女性 79 名であり、年齢は 19～22 才である。協力者の日本語学習期間の平均は、2 年生 3.2 年、3 年生 4.1 年、4 年生 4.6 年、全体の平均 3.9 年である。日本滞在歴のある者は全学年合わせて 27 名（2 年生 8 名（平均 1.8 週間）、3 年生 11 名（平均 25.9 週間）、4 年生 8 名（平均 40.6 週間））である。また、すでに取得した日本語能力試験の級は N2 が 5 名（3・4 年生）、

N3 が 17 名（2・3・4 年生）、N4 が 34 名（2・3・4 年生）、N5 が 15 名（2・3・4 年生）、未受験または不合格が 19 名である。協力者に関する情報は表 27 にまとめた。

表 27 協力者である日本語学習者の背景情報

	学年			
	2 年生	3 年生	4 年生	全体
協力者数	34	31	25	90
（女性／男性）	28/6	30/1	21/4	79/11
平均年齢（才）	19.6	20.7	21.7	20.6
日本語能力試験の級 レベルごとの合格者	N2	0	1	4
	N3	6	1	10
	N4	15	17	2
	N5	5	8	2
平均日本滞在期間（週間）	1.8	25.9	40.6	2.4
平均日本語学習期間（年間）	3.2	4.1	4.6	3.9

協力者の所属する大学は、タイで最も多くの日系の大手民間企業が存在する、いわゆる工業団地に近接する地区にある。日本語専攻の学生の多くは卒業後に日系企業に就職し、近接の工業地区または周辺の地区で働く卒業生も多い。

この大学の日本語学科のカリキュラムは、卒業後の就職先や企業の要求を考慮して開かれている。この日本語プログラムでは、1 年生は、初級の日本語文法（テキスト：『みんなの日本語初級』）や日常会話を主に学習する。2 年生は、中級日本語文法のテキスト（『ニューアプローチ中級日本語基礎編』）を使用し、語彙や文法・表現を中心とする読解コースが始まり、作文や漢字の科目を履修する。3 年生では、中上級日本語文法（『ニューアプローチ中上級日本語実成編』）を学習する。4 年生では、就職や企業でのインターンシップを視野に入れ、高度な日本語能力を育てるために、職場や企業での翻訳・通訳、観光ガイドの実習、ビジネス作文の科目も行われる。指導に当たる教師は、タイ人 3 名、日本人 2 名で、それぞれが個別の授業を受け持っており、タイ人教師と日本人教師が協働で担当する科目はない。指導期間はコースによって異なるが、一つの科目ごとに 3 コマ（150 分）、週に 1 回から 2 回、授業が行

われる。毎週クイズ、発表を実施する。学習者の評価は、クイズ、発表、レポート、中間試験、期末試験の点数を基に判定される。

(2) 日本語母語話者

ベースラインデータを提供する日本人母語話者は、日本の大学に在籍する日本語を母語とする学部生 25 名（1 年生 2 名、2 年生 13 名、3 年生 6 名、4 年生 4 名）である。性別の内訳は男性 4 名、女性 21 名で、平均年齢は 20.4 才である。

5.2.2 読み材料

読み材料として、典型的な日本語の物語文と考えられる童話（Horiba、1996）の「赤ん坊とどろぼう」テキストと「返事をしたどろぼう」日本語版テキストを使用した。テキストの長さはそれぞれ 272 字、317 字であり、イベント数はそれぞれ 33 個、28 個であった。各テキストの難易度はリーディングチュウ太（<http://language.tiu.ac.jp/>）により旧日本語能力試験出題基準における級別語彙の含有率（%）を算出した結果を表 28 とおりである。

表 28 物語文テキストの言語的特徴

テキスト	リーディングチュウ太による分析結果				イベント数
	文の数	文字数	語彙レベルの割合	語彙の難易度	
赤ん坊	13	272	級外 4.5% 1 級 1.3% 2 級 8.0% 3 級 13.8% 4 級 72.3%	やさしい	33
どろぼう	13	317	級外 10.3% 1 級 1.5% 2 級 11.1% 3 級 8.0% 4 級 69.0%	ふつう	28

本研究は、漢字力の影響を調べるのが目的ではないので、文章中に出てくる漢字は全てふりがなをつけて提示した。また、理解しにくいと思われた級外語及びカタカナ語には該当箇所の下に母語訳をつけた。

5.2.3 協力者の配置

協力者は、学年ごとに母語で再生する条件（L1）と日本語で再生する条件（L2）の2つのグループに無作為に分けられた。協力者は2つのテキストを読み、2つのタスク（筆記再生と再話）を行った。すなわち、一つのテキストで筆記再生し、もう一つのテキストで再話した。テキストとタスクの順序はカウンターバランスをとった。以下の表29に協力者の配置と人数をまとめて提示する。

表29 調査2におけるタスク条件別の協力者数

学年	人数	使用言語	タスクとテキストの順序	条件下の人数
2年生	34	L1	再話 A 再生 B	4
			再話 B 再生 A	4
		L2	再生 A 再話 B	4
			再生 B 再話 A	4
3年生	31	L1	再話 A 再生 B	4
			再話 B 再生 A	4
		L2	再生 A 再話 B	4
			再生 B 再話 A	3
4年生	25	L1	再話 A 再生 B	4
			再話 B 再生 A	3
		L2	再生 A 再話 B	3
			再生 B 再話 A	3
母語話者	25	L1	再話 A 再生 B	6
			再話 B 再生 A	6
			再生 A 再話 B	6
			再生 B 再話 A	7

注：テキストについて A は「赤ん坊」、B は「どろぼう」

5.2.4 再生タスク

(1) 再話タスク

再話タスクでは、協力者は調査者と1対1で対面式で、口頭で産出した。協力者が日本語の文章を黙読した後、簡単な計算問題を解答した。その後原文を

見ずに調査者に向かって理解した内容を話した。「この文章を読んだことがない人に話すつもりで、できるだけ詳しくたくさん話す」ように指示した。再話の途中で沈黙が続いたときは、調査者が「まだありますか」「それから」「そして」「もっと話してください」「他に付け加えるところがありますか」等、日本語またはタイ語で対応した。文章を読む時間は 15 分で、再話の時間は 15 分の時間制限を設定した。学習者の再話は IC レコーダーで録音した。

(2) 筆記再生タスク

筆記再生タスクは、協力者が日本語の文章を黙読した後、簡単な計算問題を解答した。その後文章を見ずにその理解した内容を思い出して、筆記で産出した。「この文章を読んだことのない人に伝えるつもりで、できるだけ詳しくたくさん書く」ように指示した。文章を読む時間は 15 分で、書く時間は 15 分と設定した。筆記再生タスクを行う際に辞書の使用は許可しなかった。

5.2.5 理解テスト

再話タスクと筆記再生タスクが終了後、タスクごとに文章の内容理解に関する問題に答えた。質問内容は主な出来事を問うもので各テキストに 5 問ずつであった（付録 8 参照）。質問は日本語とタイ語訳で提示した。解答は母語（タイ語）で自由記述問題形式とした。回答時間は 10 分であった。日本語母語話者では、母語日本語で解答してもらった。

5.2.6 質問紙調査

学習者が読んだテキストとタスク（再話・筆記再生）に対する印象についての質問に回答してもらった。質問項目は各タスク 20 項目あり、回答形式は 5 段階で、「1：全く当てはまらない＝1 点」～「5：非常に当てはまる＝5 点」から、選んでもらった。その評定値の平均値 1.00～5.00 を算出した。

また、学習者が普段どれぐらい読解習慣を持っているか、日本語を読んでいる時にどのような読解ストラテジーを使用するかについて調べるため、学習者の L1、L2 読解習慣と L2 読解ストラテジーについての質問紙調査を行った。L1 タイ語および L2 日本語の読解習慣（付録 6）についてはそれぞれ 13 項目

で、「新聞を読む」、「雑誌を読む」などに 5 段階で回答してもらった。回答形式は 5 段階で「0：全くしない」、「1：あまりしない」、「2：どちらともいえない」、「3：よくする」、「4：いつもする」から選んでもらった。

L2 読解ストラテジーについては、Grabe (2009) を参照にして全 33 項目 (付録 5) で、作成した。回答形式は 5 段階で、「1：全く当てはまらない＝1 点」、「2：あまり当てはまらない＝2 点」、「3：どちらとも言えない＝3 点」、「4：かなり当てはまる＝4」、「5：非常に当てはまる＝5 点」から、選んでもらった。使用した項目は「Global Strategies」、「Monitoring Strategies」、「Support Strategies」の 3 種類から構成される。「Global Strategies」は例えば、日本語の文章を読む際に「背景知識や経験をもとに意味を推測する」、「テキストの構成に注意を払う」、「イメージしながら読む」などで、全 17 項目であり、学習者がテキストを読み解く際に、テキスト全体の意味を把握しようとする読み方である。「Monitoring Strategies」は、全 6 項目の中で例えば、「自分にとって難しいところを識別する」、「間違っ理解したところを修正するようにする」などの項目である。このストラテジーは読み手が自己の読解行動をモニターするという読み方である。また、「Support Strategies」は全 10 項目で、「意味の知らない単語に出会うと辞書を使う」、「ノートを取りながら読む」などのテキスト理解をサポートする読み方である。

5.2.7 調査全体手順

学習者に対する調査は、調査者が学習者の所属する大学に出向し、2015 年 12 月から 2016 年 1 月にかけて教室等で実施した。長時間の調査実施による学習者の疲労を考慮して、一人あたり 2 回に分けて行った。各タスクの制限時間はパイロット調査の結果をもとに決定した。調査の全体的手順と時間配分を表 30 に示す。

表 30 調査手順

《1 日目》調査概要の説明、同意書の記入、スケジュールの確認（15 分）	
《2 日目》 筆記再生タスク ①文章の黙読（15 分） ②計算問題（3 分） ③筆記再生タスク（15 分） ④理解テスト（10 分）	再話タスク ①文章の黙読（15 分） ②計算問題（3 分） ③再話タスク（15 分） ④理解テスト（10 分）
* 両タスクの終了後、質問紙調査の実施（15 分）	

初日には、調査者が通常のクラスで調査の目的と概要について母語で説明し、同意書を記入してもらってから、次の実験スケジュールを確認した（10 分）。2 日目は、協力者の都合に合わせて。個別の時間帯で 2 人ずつ参加してもらった。1 名が教室で調査者と再話タスクを行っている間に、もう 1 名が別の教室で筆記再生を行った。筆記再生タスクは、文章の黙読（15 分）、テキストの回収、計算問題（3 分）、筆記再生（15 分）の順で行い、筆記再生タスクの後に、理解テスト（10 分）を実施した。再話タスクは、文章の黙読（15 分）、計算問題（3 分）、再話（15 分）の順で行い、再話タスクの後に理解テスト（10 分）を実施した。理解テストの終了後に、学習者情報に関する質問紙（テキストとタスクに対する印象・読み習慣と読解ストラテジー）に回答してもらった（15 分）。再話中は音声を録音し、ビデオ撮影を行った。調査に要した時間は 1 日目が約 15 分、2 日目は約 2 時間であった。

日本語テストは調査に入る以前の段階で、通常の日本語クラスで実施した（20 分）。

日本語母語話者に対する調査は 2016 年度に行い、日本語テスト以外は学習者と同じ手順とした。1 つのテキストにつき、L1 での再話タスクと理解テスト、もう 1 つのテキストにつき L1 での筆記再生タスクと理解テストを行った。順序は協力者内でカウンターバランスをとった。所要時間は全体で約 50 分であった。

5.2.8 分析

(1) 再生データ

再話データはすべて文字に書き起こした。日本語母語話者の日本語の再話データは、調査者が書き起こし、日本人教師 1 名に確認してもらった。タイ語を母語とする学習者の再生データはすべて調査者が書き起こした。

再生プロトコルの採点は、まず、Horiba (1996) の各テキストのイベントリストをもとに、日本語版とタイ語版のイベントリストを作成した。「赤ん坊」テキストは計 33 個、「どろぼう」テキストは計 28 個のイベントからなる。1 つのイベントは 1 つの出来事、動作、状態を表している。作成したイベントリストを基準にし、それぞれの再生データに含まれるイベントが原文の内容が一致している場合は各イベントにつき 1 点として採点し、それぞれのテキストの再生率を算出した。

また、再生データに含まれているイベントをテキストの因果構造の観点から重要度を理解するか否かを分析するために、因果連鎖ステータスの分析をした。これは、あるイベントが物語の始まりから終わりまでの因果的ストーリーライン上にあるか否かによって識別することで、質的に分析する手法である。すなわち、因果連鎖上にあるイベントはそうでないイベントよりも重要度が高いとした。テキストに含まれる重要イベントと非重要イベントは、「赤ん坊」、「どろぼう」それぞれについて、29/4、24/4 である。Horiba (1996) によるテキスト因果構造分析結果を基準とし、それぞれを 1 点として採点した。採点者間の一致率は全て 85% 以上であり (表 3)、採点者間で不一致のところは協議によって判定した。

(2) 理解テスト

理解テストはテキストにつき 5 問ずつで 10 点満点である。1 問正解につき 2 点、意味や内容が合っているものは 1 点とし、不正解は 0 点とした。調査者と、タイ語がネイティブレベルの日本語教育の修士号を有する語学教育経験者が、データ全体の 3 割ずつを独立して行ったところ、両者の一致率は 96% であった。不一致点については議論により判定した。データの残りは調査者が採点した。

(3) 質問紙調査

質問紙調査では、タスクとテキストに対する印象に関する質問紙調査（タスクにつき 20 項目）、読解習慣（13 項目）、および L2 読解ストラテジー（33 項目）について、項目につき 5 段階尺度で「1：全く当てはまらない＝1 点」、「2：あまり当てはまらない＝2 点」、「3：どちらとも言えない＝3 点」、「4：かなり当てはまる＝4」、「5：非常に当てはまる＝5 点」である。1 項目が 1 点から 5 点で算出した。

5.3 結果

本研究（研究 2）は、学習者の物語文テキストの内容理解を測定するために、読解後の内容再生（再話・筆記再生）タスクと理解テストを実施した。理解テスト得点と再生率にタスクタイプ、使用言語、および学年の影響がどのように見られるかを調べるため、3 要因分散分析を行った。加えて、学年別にタスクタイプと使用言語の効果を調べるため、2 要因分散分析を行った。

5.3.1 日本語力テストの結果

調査協力者（L2 学習者：2 年生、3 年生、4 年生）の日本語力テストの結果を表 31 に示す。記述的に見ると、平均得点は 4 年生が 21.72 と最も高く、次に 3 年生が 18.81 と続き、2 年生が 16.65 と最も低かった。

表 31 学年別の学習者の日本語力テスト結果（30 点満点）

学年	N	平均	標準偏差	最小	最大
2 年生	34	16.65	2.92	12	23
3 年生	31	18.81	4.41	10	30
4 年生	25	21.72	4.02	16	30

1 要因分散分析を行った結果、学年による効果が有意であった（ $F(89,2) = 12.89, p < .05$ ）。どの学年間に有意な差があるかを調べるため 5% 水準で Bonferroni 法による多重比較を行った（表 32）結果、4 年生は 2 年生および 3 年生に比べて有意に高く（ $p < .01$ ）、3 年生は 2 年生より高い（有意傾向）

が見られた ($p=.07$)。よって、学年が上がるにつれて L2 能力が高いことが確認された。

表 32 日本語力テスト得点における多重比較検定の結果

比較対象	平均値の差	標準誤差	有意確率	95% 信頼区間	
				下限	上限
2 年生と 3 年生	-2.16	0.94	0.07	-4.46	0.14
2 年生と 4 年生	-5.07*	0.99	0.00	-7.51	-2.63
3 年生と 4 年生	-1.1839*	.39071	.010	-2.1398	-.2279

* $p < .05$

5.3.2 理解テストの結果

5.3.2.1 各テキストの理解テスト得点

研究 2 では「赤ん坊」と「どろぼう」の 2 つのテキストを使用し、理解度テストの 5 問ずつの問題で構成され、テストはそれぞれにつき、10 点満点である。学習者と母語話者の理解テストの結果を表 33 に示す。

記述的結果では、学習者全体でも学習者別に見ても得点の平均は「どろぼう」(6.29)の方が「赤ん坊」(5.97)より高かった。また、いずれのテキストにおいても 4 年生が最も高く、続いて 3 年生、2 年生の順である。一方、母語話者でも、テキスト間では同様のパターンであったが、母語話者はいずれも学習者に比べてかなり高かった。

表 33 学習者と母語話者のテキスト別の理解テスト得点

グループ	N	テキスト	平均	標準偏差	最小～最大
学習者	2 年生	「赤ん坊」	5.50	1.42	2～9
		「どろぼう」	5.41	1.74	0～8
	3 年生	「赤ん坊」	6.00	1.55	4～10
		「どろぼう」	6.03	1.10	2～9
	4 年生	「赤ん坊」	6.58	1.46	3～10
		「どろぼう」	7.76	1.18	2～9
全体	90	「赤ん坊」	5.97	1.51	2～10
		「どろぼう」	6.29	1.67	0～9
母語話者	25	「赤ん坊」	9.29	0.23	8～10
		「どろぼう」	9.54	0.12	9～10

対応のない t -検定を行ったところ、表 34 に示すとおり、一貫して母語話者は学習者より得点が有意に高かった（「赤ん坊」 $t=-11.08$, $p<.000$, $d=1.45$ ；「どろぼう」 $t=-12.55$, $p<.006$, $d=2.1$ ；全体 $t = -15.55$, $p<.000$, $d=2.28$ ）。

表 34 理解テストにおけるグループ間の比較

テキスト	グループ	N	平均値	標準偏差	t 値	p 値	d
「赤ん坊」	学習者	90	7.28	1.85	-11.08	.000	1.45
	母語話者	25	9.68	0.48			
「どろぼう」	学習者	90	4.99	2.15	-12.55	.006	2.10
	母語話者	25	9.16	1.21			
全体	学習者	90	6.13	1.59	-15.55	.000	2.28
	母語話者	25	9.42	0.64			

5.3.2.2 理解テスト得点における学年とテキストの効果

L2 学習者について理解テストにおける学年とテキストの効果を調べるため、学年を被験者間要因、テキストを被験者内要因とする 2 要因分散分析を行った。その結果を表 35 に示す。

表 35 理解テスト得点における学年とテキストの効果

	タイプ III 平方和	自由 度	平均平方	F 値	有意 確率	偏イー タ 2 乗	η^2
修正モデル	53.324	5	10.665	5.176	0.000	.236	
切片	3417.004	1	3417.004	1658.391	0.000	.952	
テキスト	3.131	1	3.131	1.519	0.221	.200	.01
学年	43.178	2	21.589	10.478	0.000	.081	.19
テキスト × 学年	6.737	2	3.368	1.635	0.201	.037	.03
誤差	173.076	84	2.06				
総和	3612	90					
修正総和	226.4	89					

結果は、学年の主効果が見られた ($F(2,84) = 10.478$, $p = .000$, $\eta^2 = .19$ (効果量大)) が、テキストの主効果 ($F(1,84) = 1.519$, n.s., $\eta^2 = .01$) および学年とテキストの交互作用の効果 ($F(2,84) = 1.635$, n.s., $\eta^2 = .03$)

は有意ではなかった。よって、L2 学習者のテキスト内容理解にはテキストによる違いがほとんど現れなかったと考えられる。したがって、これ以降の分析においてはテキストを独立要因として扱わずに、タスクタイプ、使用言語、および学年の3つの要因の効果を検証することとする。

5.3.2.3 理解テスト得点におけるタスク、使用言語、および、学年の効果

タスク及び使用言語ごとの理解テストの結果を表36に示す。記述的に見ると、学習者全体では、再話タスクは筆記再生タスクに比べ、平均得点が高かった。また、タスク及び使用言語のいずれの条件においても、4年生が2年生、3年生より平均得点が高かった。

表36 タスクと使用言語による理解テスト得点（10点満点）

グループ	タスク	使用言語	N	平均	標準偏差
2年生	再話	L1	8	5.75	1.19
		L2	9	5.11	2.15
		L1+L2	17	5.41	1.74
	筆記再生	L1	9	6.05	1.49
		L2	8	4.87	1.12
		L1+L2	17	5.5	1.42
3年生	再話	L1	7	6.07	1.48
		L2	9	6.00	.79
		L1+L2	16	6.03	1.10
	筆記再生	L1	8	6.06	1.57
		L2	7	5.93	1.64
		L1+L2	15	6.0	1.55
4年生	再話	L1	6	7.92	1.07
		L2	7	7.64	1.34
		L1+L2	13	7.77	1.18
	筆記再生	L1	6	6.75	1.44
		L2	6	6.42	1.59
		L1+L2	12	6.58	1.46
3学年全体	再話		46	6.29	1.67
	筆記再生		44	5.97	1.51
母語話者	再話	L1	13	9.54	.43
	筆記再生	L1	12	9.29	.81

また、全ての学年において、再話、筆記再生でL1条件の方がL2条件よりも高かった。L1条件では、2年生は、筆記再生の方が再話より高かったが、3、4年生は再話の方が高かった。L2条件では、すべての学年で再話の方が高か

った。一方、母語話者では、筆記再生タスクの方が再話タスクより平均得点が高かった。

次に、理解テスト得点におけるタスク、使用言語、および学年の効果を調べるため、3 要因分散分析を行った。その結果を表 37 に示す。

表 37 理解テスト得点におけるタスク、使用言語、および学年の効果

	タイプ III 平方和	自由 度	平均平方	F 値	有意 確率	偏イー タ 2 乗	η^2
修正モデル	61.618	11	5.602	2.652	0.006	0.272	
切片	3398.017	1	3398.017	1608.458	0.000	0.954	
タスク	3.530	1	3.530	1.671	0.200	0.021	0.02
使用言語	4.232	1	4.232	2.003	0.161	0.025	0.02
学年	43.683	2	21.842	10.339	0.000	0.210	0.19
タスク× 使用言語	.269	1	.269	0.127	0.722	0.002	0.00
タスク× 学年	6.441	2	3.221	1.525	0.224	0.038	0.06
使用言語 × 学年	2.844	2	1.422	0.673	0.513	0.017	0.01
タスク× 使用言語 × 学年	.304	2	.152	0.072	0.931	0.002	0.00
誤差	164.782	78	2.113				
総和	3612.000	90					
修正総和	226.400	89					

ここでは学年の主効果が見られた ($F(2,78) = 10.339, p = .000, \eta^2 = .19$ (効果量大)) が、タスクと使用言語の主効果は有意ではなかった ($F(1,78) = 1.671, n.s., \eta^2 = .02$; $F(1,78) = 2.003, n.s., \eta^2 = .02$)。また、いずれの交互作用の効果も有意ではなかった。

学習者の主効果があったため、5%水準で Bonferroni 法による多重比較を行った (表 38)。4 年生は 2 年生 ($p = .000$) と 3 年生 ($p = .010$) に比べて有意に得点が高かったが、2 年生と 3 年生の間 ($p = .374$) に有意差は検出されなかった。

表 38 理解テスト得点における学年間の比較

比較対象	平均値の差	標準誤差	有意確率	95% 信頼区間	
				下限	上限
2年生と3年生	-.5602	.36095	.374	-1.4434	.3229
2年生と4年生	-1.7441*	.38293	.000	-2.6810	-.8072
3年生と4年生	-1.1839*	.39071	.010	-2.1398	-.2279

* $p < .05$

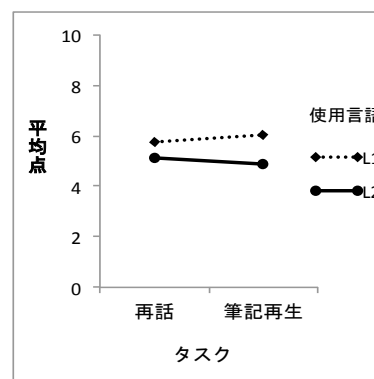
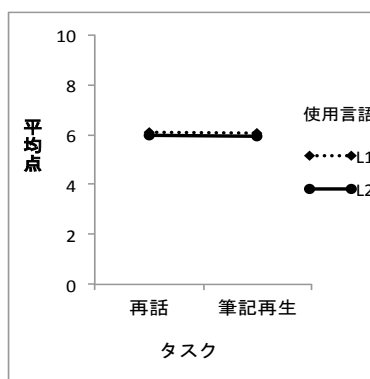
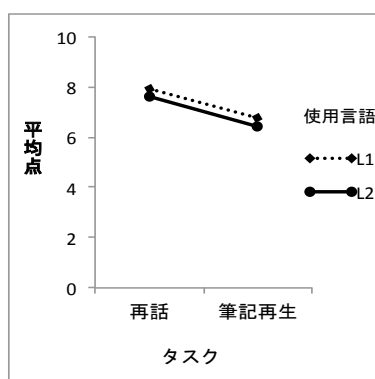
5.3.2.4 学年ごとの理解テスト得点におけるタスクと使用言語の効果

理解テストにおけるタスクと使用言語の効果について、学年別に詳しく検討すべく、2 要因分散分析を行った。その結果を 4 年生、3 年生、2 年生の順に報告する。タスクと使用言語ごとの理解テスト得点の平均を学年別に図 9、10、11 に示す。

図 9 4 年生の場合

図 10 3 年生の場合

図 11 2 年生の場合



(1) 4 年生の場合

4 年生では、記述的には、図 9 に示すように、いずれのタスク条件においても L1 使用の方が L2 使用よりも高く、再話タスクが筆記再生タスクよりも高かった。

2 要因分散分析を行ったところ（表 39）、タスクの主効果が見られ、再話の方が有意に高かった ($F(1,21) = 4.717, p = .041, \eta^2 = .18$ (効果量大))。使用言語の主効果は見られず ($F(1,21) = .304, n.s., \eta^2 = .01$)、タスクと使用言語の交互作用の効果も見られなかった ($F(1,21) = .003, n.s., \eta^2 = .00$)。

表 39 4 年生の理解テスト得点におけるタスクと使用言語の効果

	タイプ III 平方和	自由度	平均平方	F 値	有意 確率	偏イー タ 2 乗	η^2
修正モデル	9.351	3	3.117	1.651	0.208	0.191	
切片	1283.635	1	1283.635	679.878	0.000	0.970	
タスク	8.907	1	8.907	4.717	0.041	0.183	0.18
使用言語	.573	1	0.573	0.304	0.587	0.014	0.01
タスク× 使用言語	.006	1	0.006	0.003	0.957	0.000	0.00
誤差	39.649	21	1.888				
総和	1345.000	25					
修正総和	49.000	24					

(2) 3 年生の場合

図 10 に示すように、3 年生では、再話タスクは筆記再生タスクに比べてやや高く、タスクによる差は L1 使用ではより L2 使用の方がやや大きかった。4 年生と異なるパターンとなった。2 要因分散分析を行ったところ（表 40）、タスクと使用言語の主効果はいずれも有意ではなく（ $F(1,27) = .006, n.s., \eta^2 = .00$; $F(1,27) = .042, n.s., \eta^2 = .00$ ）、タスクと使用言語の交互作用の効果も有意ではなかった（ $F(1,27) = .004, n.s., \eta^2 = .00$ ）。

表 40 3 年生の理解テスト得点におけるタスクと使用言語の効果

	タイプ III 平方和	自由 度	平均平方	F 値	有意 確率	偏イー タ 2 乗	η^2
修正モデル	.095	3	0.032	.016	.997	.002	
切片	1109.574	1	1109.574	580.059	.000	.956	
タスク	.012	1	0.012	0.006	.936	.000	0.00
使用言語	.081	1	0.081	0.042	.839	.002	0.00
タスク× 使用言語	.007	1	0.007	0.004	.951	.000	0.00
誤差	51.647	27	1.913				
総和	1173.750	31					
修正総和	51.742	30					

(3) 2 年生の場合

2 年生では、図 11 に示すように、L2 条件では再話タスクが筆記再生タスクより理解テスト得点が高いが、L1 条件では筆記再生タスクの方が再話タスクより高かった。3 年生、4 年生とは異なるパターンである。

2 要因分散分析を行ったところ（表 41）、理解テストにおけるタスクと使用言語の主効果はいずれも有意ではなく（ $F(1,30) = .004, n.s., \eta^2 = .00$ ； $F(1,30) = 2.862, n.s., \eta^2 = .09$ ）、タスクと使用言語の交互作用も有意ではなかった（ $F(1,30) = .254, n.s., \eta^2 = .01$ ）。

表 41 2 年生の理解テスト得点におけるタスクと使用言語の効果

	タイプ III 平方和	自由度	平均平方	F 値	有意 確率	偏イー タ 2 乗	η^2
修正モデル	7.698	3	2.566	1.048	0.386	0.095	
切片	1005.621	1	1005.621	410.535	0.000	0.932	
タスク	00.010	1	0.010	0.004	0.949	0.000	0.00
使用言語	7.010	1	7.010	2.862	0.101	0.087	0.09
タスク× 使用言語	0.621	1	0.621	0.254	0.618	0.008	0.01
誤差	73.486	30	2.450				
総和	1093.250	34					
修正総和	81.184	33					

上述した学習者全体の理解テストにおける 3 要因分散分析と、学年ごとの 2 要因分散分析の結果をまとめて表 42 に示す。

表 42 理解テスト得点における 3 学年全体の 3 要因分散分析、および、学年ごとの 2 要因分散分析の結果のまとめ

要因	3 学年全体	学年別		
		2 年生	3 年生	4 年生
タスク	n.s.	n.s.	n.s.	再話 > 筆記再生
使用言語	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
学年	2 < 4、3 < 4、2 ≐ 3			
2 要因の交互作用	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
3 要因の交互作用	n.s.			

[有意差あり >、<；有意差なし ≐、n.s.]

ここまで述べた結果をまとめると、理解テストでは、学年の主効果（2 < 4、3 < 4、2 ≐ 3）が見られたが、タスクの主効果とタスクにおける使用言語の主効果、及び全ての交互作用の効果が有意ではなかった。学年別に分析した結果、4 年生の場合にのみタスクの主効果（再話 > 筆記再生）が見られた。使用言語の主効果、及び交互作用の効果はいずれの学年においても有意ではなかった。

ただし、記述的には全ての学年において L1 使用は L2 使用に比べて高く、再話タスクは筆記再生タスクより高くなる傾向にあった。

5.3.3 再生率の結果

5.3.3.1 学習者と母語話者における再生率

学習者と母語話者におけるタスクごとの再生率を表 43 に示す。記述的に見ると、学習者全体では、再話タスク (44.71) の方が筆記再生タスク (40.73) より再生率が高かった。学習者について学年別に見ると、2 年生では、再話タスクと筆記再生タスクへの間で平均再生率の差がないが、3 年生と 4 年生では、学年が上がるにつれて、再話タスクの方が筆記再生タスクより再生率が高く、差が違っている。

表 43 学習者と母語話者のタスクと使用言語による再生率

グループ	タスク	使用言語	N	平均	標準偏差
2 年生	再話	L1	8	43.15	12.66
		L2	9	27.78	10.90
		L1+L2	17	35.0	13.86
	筆記再生	L1	9	43.91	20.87
		L2	8	25.00	8.22
		L1+L2	17	35.0	18.49
3 年生	再話	L1	7	54.15	16.10
		L2	9	39.79	9.91
		L1+L2	16	46.07	14.50
	筆記再生	L1	8	48.79	13.57
		L2	7	32.49	13.64
		L1+L2	15	41.18	15.58
4 年生	再話	L1	6	64.75	11.83
		L2	7	47.93	12.38
		L1+L2	13	55.71	14.54
	筆記再生	L1	6	59.68	15.67
		L2	6	36.83	15.88
		L1+L2	12	48.25	19.20
3 学年全体	再話		46	44.71	16.31
	筆記再生		44	40.73	18.15
母語話者	再話	L1	13	64.64	8.92
	筆記再生	L1	12	66.40	8.67

また、すべての学年で L1 使用の方が L2 使用よりやや再生率が高かった。一方、母語話者は、筆記再生（66.06）のほうが再話（65.90）より再生率が高く、いずれのタスクでも学習者グループを大きく上回っている。

学習者グループと母語話者グループの再生率を対応のない t-検定で比較した結果（表 44）、いずれのタスク条件においても、母語話者が学習者より有意に高いことが確認された。

表 44 再生率におけるグループ間の比較

タスク	グループ	N	平均値	標準偏差	t 値	P 値	d
再話	学習者	90	44.15	18.99	-6.36	.029	1.21
	母語話者	25	65.90	13.85			
筆記再生	学習者	90	41.91	19.09	-7.35	.042	1.34
	母語話者	25	66.06	13.00			
再生全体	学習者	90	42.76	17.25	-9.05	.003	1.44
	母語話者	25	65.48	8.66			

5.3.3.2 再生率におけるタスク、使用言語、および、学年の効果

次に、学習者の再生率におけるタスク、使用言語、および学年の効果を調べるため、3 要因分散分析を行った。その結果を表 45 に示す。

使用言語と学年の有意な主効果が見られた ($F(1,78) = 35.057, p = .000, \eta^2 = .25$ (効果量大) ; $F(2,78) = 11.431, p = .000, \eta^2 = .17$ (効果量大)) が、タスクの主効果は有意傾向であった ($F(1,78) = 3.052, p = .085, \eta^2 = .02$ (効果量小))。また、タスクと使用言語 ($F(1,78) = .421, n.s., \eta^2 = .00$)、タスクと学年 ($F(2,78) = .544, n.s., \eta^2 = .01$)、使用言語と学年 ($F(2,78) = .185, n.s., \eta^2 = .00$)、及びタスクと使用言語と学年の交互作用 ($F(2,78) = .037, n.s., \eta^2 = .00$) の有意な効果はいずれも見られなかった。

表45 再生率におけるタスク、使用言語、および学年の効果

	タイプ III 平方和	自由度	平均平方	F 値	有意確率	偏イータ ² 乗	η^2
修正モデル	11599.144	11	1054.468	5.526	0.000	0.438	
切片	167905.909	1	167905.909	879.859	0.000	0.919	
タスク	582.380	1	582.380	3.052	0.085	0.038	0.02
使用言語	6690.023	1	6690.023	35.057	0.000	0.310	0.25
学年	4362.951	2	2181.475	11.431	0.000	0.227	0.17
タスク×使用言語	80.365	1	80.365	0.421	0.518	0.005	0.00
タスク×学年	207.545	2	103.772	0.544	0.583	0.014	0.01
使用言語×学年	70.482	2	35.241	0.185	0.832	0.005	0.00
タスク×使用言語×学年	14.154	2	7.077	0.037	0.964	0.001	0.00
誤差	14884.958	78	190.83				
総和	191040.583	90					
修正総和	26484.102	89					

学年の主効果があったため、5%水準で Bonferroni 法による多重比較を行った結果（表46）、4年生は2年生より有意に高く（ $p=.00$ ）、3年生より有意に高い傾向であった（ $p=.08$ ）。また、3年生は2年生より有意に高かった（ $p=.04$ ）。

表46 再生率における学年間の比較

比較対象	平均値の差	標準誤差	有意確率	95% 信頼区間	
				下限	上限
2年生と3年生	-8.6950*	3.43	0.04	-17.09	-0.30
2年生と4年生	-17.1195*	3.64	0.00	-26.02	-8.21
3年生と4年生	-8.4246	3.71	0.08	-17.51	0.66

* $p < .05$

5.3.3.3 学年ごとの再生率におけるタスクと使用言語の効果

続いて、再生率におけるタスクと使用言語の効果について、学年別に詳しく検討すべく、2要因分散分析を行った。その結果を4年生、3年生、2年生の順に報告する。学年別のタスクと使用言語ごとの再生率の平均を図12、13、14に示す。

図 12 4 年生の場合

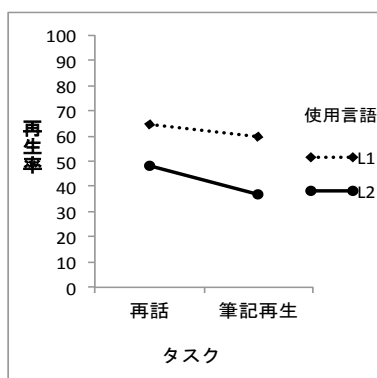


図 13 3 年生の場合

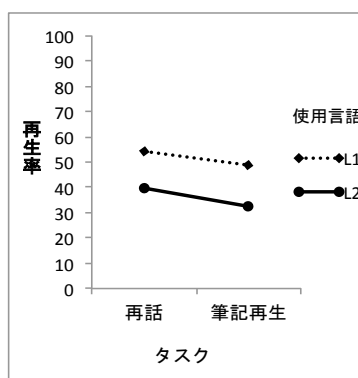
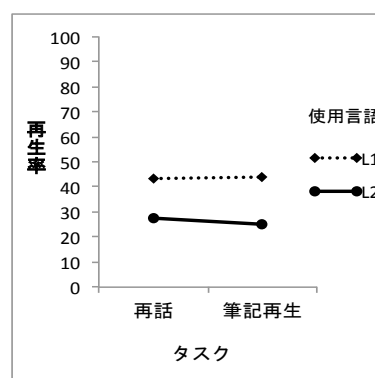


図 14 2 年生の場合



(1) 4 年生の場合

図12に示すように、記述的には、4年生では、いずれのタスクにおいてもL1使用の方がL2使用より再生率が高かった。また、L1使用でもL2使用でも、再話の方が筆記再生より再生率が高かった。

2要因分散分析を行ったところ（表47）、4年生の再生率については、使用言語の主効果は有意で、L1の方が高かった（ $F(1,21) = 12.538, p = .002, \eta^2 = .35$ （効果量大））。しかし、タスクの主効果は有意ではなく（ $F(1,21) = 2.088, n.s., \eta^2 = .06$ ）、タスクと使用言語の交互作用についても有意な効果は見られなかった（ $F(1,21) = .285, n.s., \eta^2 = .01$ ）。

表 47 4 年生の再生率におけるタスクと使用言語の効果

	タイプ III 平方和	自由度	平均平方	F 値	有意確率	偏イータ 2 乗	η^2
修正モデル	2831.282	3	943.761	4.825	0.010	0.408	
切片	68089.127	1	68089.127	348.074	0.000	0.943	
タスク	408.534	1	408.534	2.088	0.163	0.090	0.06
使用言語	2452.701	1	2452.701	12.538	0.002	0.374	0.35
タスク × 使用言語	55.828	1	55.828	0.285	0.599	0.013	0.01
誤差	4107.948	21	195.617				
総和	74875.130	25					
修正総和	6939.230	24					

(2) 3年生の場合

3年生も、図13に示すように、4年生と同様の傾向が見られた。すなわち、いずれのタスクにおいてもL1使用の方が再生率が高く、L1使用でもL2使用でも再話の方が筆記再生より再生率が高い。

2要因分散分析を行ったところ(表48)、3年生の結果は、4年生の結果と似通っていた。すなわち、再生率における使用言語の主効果は有意でL1の方が高かった($F(1,27) = 10.253, p = .003, \eta^2 = .27$ (効果量大))が、タスクの主効果($F(1,27) = 1.746, n.s., \eta^2 = .05$ (効果量小))とタスクと使用言語の交互作用の効果は有意ではなかった($F(1,27) = .041, n.s., \eta^2 = .00$)。

表48 3年生の再生率におけるタスクと使用言語の効果

	タイプ III 平方和	自由 度	平均平方	F 値	有意確 率	偏イー タ 2 乗	η^2
修正モデル	1989.173	3	663.058	3.773	0.022	0.295	
切片	58829.964	1	58829.964	334.737	0.000	0.925	
タスク	306.834	1	306.834	1.746	0.197	0.061	0.05
使用言語	1801.950	1	1801.950	10.253	0.003	0.275	0.27
タスク× 使用言語	7.207	1	7.207	0.041	0.841	0.002	0.00
誤差	4745.243	27	175.750				
総和	65946.930	31					
修正総和	6734.416	30					

(3) 2年生の場合

2年生も、図14に示すように、3、4年生と同様、いずれのタスク条件においてもL1使用の方がL2使用より再生率が高い。また、L1使用では、再話タスクと筆記再生タスクは再生率がほぼ同じであったが、L2使用では再話タスクの方がやや高かった。2要因分散分析の結果は、3、4年生と同様であった(表49)。すなわち、再生率における使用言語の主効果は有意でL1の方が高かった($F(1,30) = 12.373, p = .001, \eta^2 = .29$ (効果量大))が、タスクの主効果($F(1,30) = .043, n.s., \eta^2 = .00$)とタスクと使用言語の交互作用の効果はそれぞれ有意ではなかった($F(1,30) = .132, n.s., \eta^2 = .00$)。

表49 2年生の再生率におけるタスクと使用言語の効果

	タイプ III 平方和	自由度	平均平方	F 値	有意 確率	偏イー タ 2 乗	η^2
修正モデル	2514.172	3	838.06	4.168	0.014	0.294	
切片	41404.995	1	41404.99	205.935	0.000	0.873	
タスク	8.608	1	8.61	0.043	0.837	0.001	0.00
使用言語	2487.643	1	2487.64	12.373	0.001	0.292	0.29
タスク× 使用言語	26.529	1	26.53	0.132	0.719	0.004	0.00
誤差	6031.767	30	201.06				
総和	50218.522	34					
修正総和	8545.939	33					

ここまで述べてきた3学年全体の再生における3要因分散分析の結果、および学年ごとの2要因分散分析の結果を要約したものを表50に示す。

表50 再生率における3学年全体の3要因分散分析、および、学年ごとの2要因分散分析の結果のまとめ

要因	3 学年全体の結果	学年ごとの結果		
		2 年生	3 年生	4 年生
タスク	再話 \geq 筆記再生	n.s.	n.s.	n.s.
使用言語	L1 > L2	L1 > L2	L1 > L2	L1 > L2
学年	2 < 3、4 3 \simeq 4			
2 要因の交互作用	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
3 要因の交互作用	n.s.			

[有意差あり >、< ; 有意傾向 \geq ; 有意差なし \simeq 、n.s.]

ここまで述べた結果をまとめると、再生率では、3 学年全体の再生率に学年の主効果 (2 < 3、4、3 \simeq 4) と使用言語の主効果 (L1 > L2) が見られたが、タスクの主効果は有意傾向 (再話 \geq 筆記再生) であった。交互作用はすべて有意ではなかった。学年別の再生率については、いずれの学年においても使用言語の主効果が有意であった (L1 > L2) が、タスクの主効果、及びタスクと使用言語の交互作用は有意ではなかった。ただし、記述的には、全ての学年において再話の方が筆記再生より再生率が高い傾向が見られた。

5.3.4 イベントの重要度による再生率の結果

次に、再生率の質的分析としてイベントの重要度の観点から分析した結果を報告する。

5.3.4.1 学習者と母語話者のイベントの重要度別の再生率

物語文のテキスト因果構造の中で因果連鎖上にあるイベント「ON」は重要度が高いイベント（以下「重要イベント」）、因果連鎖上にないイベント「OFF」は重要度が低いイベント（以下「非重要イベント」）である。学習者と母語話者のイベントの重要度別の再生率を表51に示す。

表51 タスクおよび使用言語によるイベントの重要度別の再生率

学年	タスク	使用言語	N	イベントの重要度			
				高		低	
				平均	標準偏差	平均	標準偏差
2年生	再話	L1	8	45.05	11.69	31.25	18.90
		L2	9	28.51	10.78	23.61	14.58
		L1+L2	17	36.29	13.79	27.21	16.67
	筆記再生	L1	9	43.40	21.84	43.10	16.67
		L2	8	27.36	8.32	15.63	12.94
		L1+L2	17	35.85	18.35	30.15	20.28
3年生	再話	L1	7	56.10	17.04	44.64	14.17
		L2	9	41.93	11.78	29.17	18.75
		L1+L2	16	48.11	15.57	35.94	18.19
	筆記再生	L1	8	48.35	13.34	42.19	18.82
		L2	7	33.42	15.47	28.57	9.45
		L1+L2	15	41.38	15.84	35.83	16.28
4年生	再話	L1	6	66.04	9.62	62.5	20.92
		L2	7	50.40	12.02	33.93	17.25
		L1+L2	13	57.62	13.29	47.12	23.47
	筆記再生	L1	6	59.12	14.79	54.17	18.82
		L2	6	37.42	17.68	31.25	17.23
		L1+L2	12	48.27	19.23	42.71	20.96
3学年全体	再話	L1	21	54.72	15.32	44.64	21.50
		L2	25	39.47	14.25	28.50	16.74
		L1+L2	46	46.43	16.48	35.87	20.52
	筆記再生	L1	23	49.22	17.91	45.65	17.92
		L2	21	32.26	13.86	24.40	14.51
		L1+L2	44	41.12	18.08	35.51	19.43
母語話者	再話	L1	13	65.31	9.32	61.54	15.69
	筆記再生	L1	12	65.41	9.69	65.63	14.23

学習者全体では、再話タスクと筆記再生タスクのいずれにおいても重要イベントの方が非重要イベントより多く再生された。学年別に見ると、4年生は3年生と2年生と比べ、重要イベントの再生率が高かった。またタスク、使用言語に関わらず、どの学年も重要イベントの方が非重要イベントより再生率が高かった。

イベントの重要度別の再生率において学習者と母語話者との間に統計的な差が見られるかを調べるため、対応のない t -検定を行った。表 52 に示すように、イベントの重要度によって異なることが分かった。重要イベントについては母語話者が学習者より再生率が高かった（ON $t = -8.239$, $p = .005$, $d = 1.54$ ）が、非重要イベント再生率についてはグループ間で有意な差がなかった（OFF $t = -7.652$, $p = .143$, $d = 1.59$ ）。

表 52 イベントの重要度別の再生率におけるグループ間の比較

イベントの重要度	グループ	N	平均値	標準偏差	t 値	P 値	d
高	学習者	90	43.84	17.39	-8.239	.005	1.54
	母語話者	25	65.36	9.31			
低	学習者	90	35.69	19.88	-7.652	.143	1.59
	母語話者	25	63.50	14.84			

5.3.4.2 重要イベント再生率におけるタスク、使用言語、および、学年の効果

学習者についての重要イベント再生率におけるタスク、使用言語、および学年の効果を調べるため、3 要因分散分析を行った。その結果を表 53 に示す。タスク（ $F(1,78) = 4.597$, $p = .035$, $\eta^2 = .04$ （効果量小～中））、使用言語（ $F(1,78) = 29.717$, $p = 000$, $\eta^2 = .22$ （効果量大））、学年（ $F(2,78) = 10.628$, $p = 000$, $\eta^2 = .16$ （効果量大））の主効果がそれぞれ見られた。しかし、タスクと使用言語、タスクと学年、使用言語と学年、および、タスクと使用言語と学年の交互作用の効果はいずれも検出されなかった。

表 53 重要イベント再生率におけるタスク、使用言語、および学年の効果

	タイプ III 平方和	自由度	平均平方	F 値	有意 確率	偏イ ータ 2 乗	η^2
修正モデル	11208.448	11	1018.95	5.061	0.000	0.416	
切片	176207.922	1	176207.92	875.127	0.000	0.918	
タスク	925.685	1	925.69	4.597	0.035	0.056	0.04
使用言語	5983.500	1	5983.50	29.717	0.000	0.276	0.22
学年	4279.974	2	2139.99	10.628	0.000	0.214	0.16
タスク× 使用言語	24.685	1	24.69	0.123	0.727	0.002	0.00
タスク× 学年	310.193	2	155.10	0.770	0.466	0.019	0.01
使用言語 ×学年	58.767	2	29.38	0.146	0.864	0.004	0.00
タスク× 使用言語 ×学年	41.424	2	20.71	0.103	0.902	0.003	0.00
誤差	15705.400	78	201.35				
総和	199861.161	90					
修正総和	26913.848	89					

学年の主効果があったため、5%水準で Bonferroni 法による多重比較を行った（表 54）ところ、4 年生は 2 年生より ($p=.00$)、3 年生は 2 年生より ($p =.04$) 有意に高かった。3 年生と 4 年生の間 ($p =.10$) に有意差は検出されなかった。

表 54 重要イベント再生率における学年間の比較

比較対象	平均値の差	標準誤 差	有意確率	95% 信頼区間	
				下限	上限
2 年生と 3 年生	-8.7859*	3.52	0.04	-17.41	-0.16
2 年生と 4 年生	-17.0610*	3.74	0.00	-26.21	-7.91
3 年生と 4 年生	-8.2751	3.81	0.10	-17.61	1.06

* $p < .05$

次に学年ごとのイベント重要度別の再生率の分析結果を報告する。

5.3.4.3 学年ごとの重要イベント再生率におけるタスクと使用言語の効果

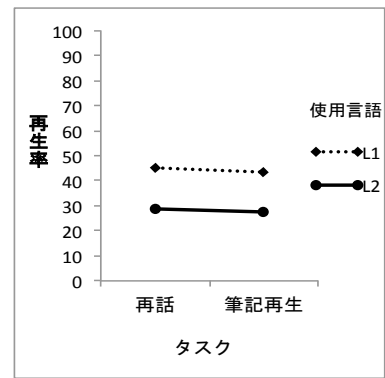
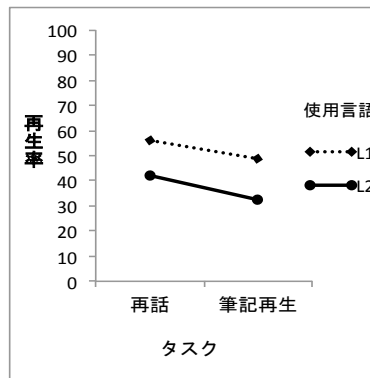
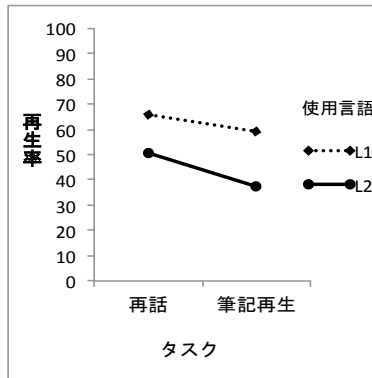
重要イベント再生率におけるタスクと使用言語の効果について詳しく検討

すべく、学年別に 2 要因分散分析を行った。その結果を 4 年生、3 年生、2 年生の順に報告する。重要イベント再生率を学年別の図 15、16、17 に示す。

図 15 4 年生の場合

図 16 3 年生の場合

図 17 2 年生の場合



(1) 4 年生の場合

4 年生では、記述的には、図 15 に示すように、重要イベント再生率はいずれのタスク条件においても L1 使用が L2 使用より高い。また、L1 使用 L2 使用のいずれも再話の方が筆記再生より再生率が高い。

表 55 4 年生の重要イベント再生率におけるタスクと使用言語の効果

	タイプ III 平方和	自由度	平均平方	F 値	有意確率	偏イータ 2 乗	η^2
修正モデル	2747.472	3	915.824	4.825	0.010	0.408	
切片	70562.688	1	70562.688	371.779	0.000	0.947	
タスク	616.088	1	616.088	3.246	0.086	0.134	.09
使用言語	2167.890	1	2167.890	11.422	0.003	0.352	.32
タスク×使用言語	57.214	1	57.214	0.301	0.589	0.014	.01
誤差	3985.743	21	189.797				
総和	77308.651	25					
修正総和	6733.215	24					

2 要因分散分析を行ったところ（表 55）、重要イベント再生率における使用言語の主効果が見られ、L1 使用の方が L2 使用より高かった ($F(1,21) = 11.422, p = .003, \eta^2 = .32$ (効果量大))。また、タスクの主効果は有意傾向であり、再話の方が筆記再生より高かった ($F(1,21) = 3.246, p = .086, \eta$

$\eta^2=.09$ （効果量中））。タスクと使用言語の交互作用は有意ではなかった（ $F(1,21) = .301, n.s., \eta^2=.01$ ）。

(2) 3年生の場合

3年生では、記述的には、図 16 に示すように、4年生と同様の傾向であり、重要イベント再生率はいずれのタスク条件においても L1 で再生した方が高い。また、L1 使用、L2 使用ともに、再話の方が筆記再生タスクより高い。2 要因分散分析を行ったところ（表 56）、重要イベント再生率における使用言語の主効果が見られ、L1 使用の方が L2 使用より再生率が高かった（ $F(1,27) = 7.898, p=.009, \eta^2=.22$ （効果量大））が、タスクの主効果は有意ではなかった（ $F(1,27) = 2.461, n.s., \eta^2=.07$ ）。また、タスクと使用言語の交互作用の効果も有意ではなかった（ $F(1,27) = .006, n.s., \eta^2=.00$ ）。

表 56 3年生の重要イベント再生率におけるタスクと使用言語の効果

	タイプ III 平方和	自由 度	平均平方	F 値	有意 確率	偏イー タ 2 乗	η^2
修正モデル	1969.141	3	656.380	3.203	0.039	0.262	
切片	61928.163	1	61928.163	302.185	0.000	0.918	
タスク	504.242	1	504.242	2.461	0.128	0.084	.07
使用言語	1618.531	1	1618.531	7.898	0.009	0.226	.22
タスク× 使用言語	1.196	1	1.196	0.006	0.940	0.000	.00
誤差	5533.242	27	204.935				
総和	69878.960	31					
修正総和	7502.383	30					

(3) 2年生の場合

2年生についても、記述的には、図 17 に見られるように、3、4年生と同様である。重要イベント再生率はいずれのタスクにおいても L1 で再生した方が高い。しかし、L1 使用であれ L2 使用であれ再話タスクと筆記再生タスクとの間の差はほとんど見られない。

2 要因分散分析を行ったところ（表 57）、2年生についても、重要イベント再生率における使用言語の主効果が見られ、L1 使用の方が L2 使用より高かった（ $F(1,30) = 10.896, p=.002, \eta^2=.27$ （効果量大））が、タスクの

主効果 ($F(1,30) = .081, n.s., \eta^2 = .00$) とタスクと使用言語の交互作用の効果は有意ではなかった ($F(1,30) = .003, n.s., \eta^2 = .00$)。

表 57 2 年生の重要イベント再生率におけるタスクと使用言語の効果

	タイプ III 平方和	自由度	平均平方	F 値	有意 確率	偏イ タ 2 乗	η^2
修正モデル	2249.076	3	749.692	3.636	0.024	0.267	
切片	44102.885	1	44102.885	213.870	0.000	0.877	
タスク	16.650	1	16.650	0.081	0.778	0.003	.00
使用言語	2246.876	1	2246.876	10.896	0.002	0.266	.27
タスク× 使用言語	.525	1	0.525	0.003	0.960	0.000	.00
誤差	6186.415	30	206.214				
総和	52673.549	34					
修正総和	8435.491	33					

以上、3 学年全体の重要イベント再生率における 3 要因分散分析の結果、および学年ごとの 2 要因分散分析の結果を表 58 にまとめて示す。

表 58 重要イベント再生率における 3 学年全体の 3 要因分散分析及び学年ごとの 2 要因分散分析の結果

要因	3 学年全体の結果	学年ごとの結果		
		2 年生	3 年生	4 年生
タスク	再話 > 筆記再生	n.s.	n.s.	再話 > 筆記再生
使用言語	L1 > L2	L1 > L2	L1 > L2	L1 > L2
学年	2 < 3、4 3 ≒ 4			
2 要因の交互作用	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
3 要因の交互作用	n.s.			

[有意差あり >、< ; 有意傾向 ≥; 有意差なし ≒、n.s.]

ここまでの結果をまとめると、3 学年全体の重要イベント再生率については、タスクの主効果（再話 > 筆記再生）、学年の主効果（2 < 3、4、3 ≒ 4）、および、タスクにおける使用言語の主効果（L1 > L2）が見られたが、2 要因及び 3 要因の交互作用は有意ではなかった。すなわち、テキストの因果連鎖上にある重要な情報の再生率は、再話では筆記再生よりもより高く、L1 使用の方が L2 使用より高かく、また、習熟度の高い 3、4 年生は 2 年生よりも高かった。

さらに、学年別に分析したところ、いずれの学年においても使用言語の主効

果が有意であり、L1 使用では L2 使用に比べてより高かった。しかし、タスクの効果については、4 年生にのみ再話タスクが筆記再生タスクより高い傾向が見られ、3 年生、2 年生についてはタスクの効果がなかった。

5.3.4.4 非重要イベント再生率におけるタスク、使用言語、および、学年の効果

3 学年全体の非重要イベント再生率におけるタスク、使用言語、および、学年の効果を知るため、3 要因分散分析を行った。その結果を表 59 に示す。

表 59 非重要イベント再生率におけるタスク、使用言語、および、学年の効果

	タイプ III 平方和	自由度	平均平方	F 値	有意確率	偏イータ 2 乗	η^2
修正モデル	13317.398	11	1210.673	4.320	0.000	0.379	
切片	118248.001	1	118248.001	421.968	0.000	0.844	
タスク	64.097	1	64.097	0.229	0.634	0.003	.00
使用言語	8170.834	1	8170.834	29.158	0.000	0.272	.23
学年	4189.457	2	2094.728	7.475	0.001	0.161	.12
タスク × 使用言語	92.076	1	92.076	0.329	0.568	0.004	.00
タスク × 学年	197.705	2	98.852	0.353	0.704	0.009	.00
使用言語 × 学年	452.303	2	226.151	0.807	0.450	0.020	.01
タスク × 使用言語 × 学年	729.646	2	364.823	1.302	0.278	0.032	.02
誤差	21857.949	78	280.230				
総和	149843.750	90					
修正総和	35175.347	89					

ここでは使用言語 ($F(1,78) = 29.158, p = .000, \eta^2 = .23$ (効果量大))、学年の主効果 ($F(2,78) = 7.475, p = .001, \eta^2 = .12$ (効果量大)) が見られた。しかし、タスクの主効果 ($F(1,78) = .229, n.s., \eta^2 = .00$)、タスクと使用言語、タスクと学年、使用言語と学年、および、タスクと使用言語と学年の交互作用の効果はいずれも検出されなかった。

学年の主効果があったため、5%水準で Bonferroni 法による多重比較を行った（表 60）。4 年生は 2 年生より ($p=.000$) 有意に再生率が高かった。2 年生と 3 年生の間 ($p=.26$)、3 年生と 4 年生の間 ($p=.14$) には有意差が検出されなかった。

表 60 非重要イベント再生率における学年の比較

対象比較	平均値の差	標準誤差	有意確率	95% 信頼区間	
				下限	上限
2 年生と 3 年生	-7.21	4.16	0.26	-17.38	2.96
2 年生と 4 年生	-16.32*	4.41	0.00	-27.11	-5.53
3 年生と 4 年生	-9.11	4.50	0.14	-20.12	1.90

* $p < .05$

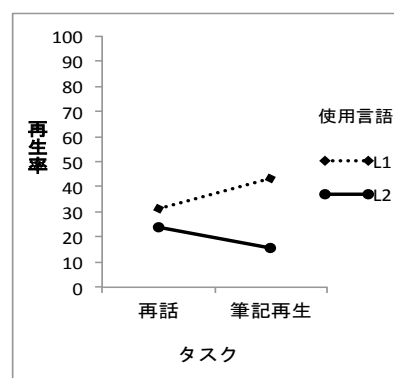
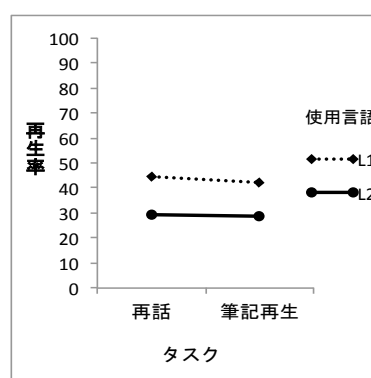
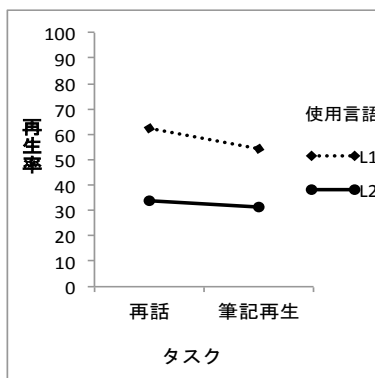
5.3.4.5 学年ごとの非重要イベント再生率におけるタスクと使用言語の効果

非重要度イベント再生率におけるタスクと使用言語の効果についてより検討すべく、学年別に 2 要因分散分析を行った。その結果を 4 年生、3 年生、次に 2 年生の順に報告する（2 要因分散分析）。タスクと使用言語による再生率について、学年別の図 18、19、20 に示す。

図 18 4 年生の場合

図 19 3 年生の場合

図 20 2 年生の場合



(1) 4 年生の場合

4 年生の非重要イベント再生率は、記述的には、図 18 に示すように、いずれのタスクにおいても L1 使用の方が高い。また、いずれの使用言語でも、再話タスクの方が筆記再生タスクより高い。

表 61 4 年生の非重要イベント再生率におけるタスクと使用言語の効果

	タイプ III 平方和	自由度	平均平方	F 値	有意 確率	偏イ タ 2 乗	η^2
修正モデル	4334.077	3	1444.69	4.197	0.018	0.375	
切片	51438.630	1	51438.63	149.439	0.000	0.877	
タスク	188.630	1	188.63	0.548	0.467	0.025	.02
使用言語	4123.815	1	4123.82	11.980	0.002	0.363	.36
タスク× 使用言語	49.741	1	49.74	0.145	0.708	0.007	.01
誤差	7228.423	21	344.21				
総和	62187.500	25					
修正総和	11562.500	24					

2 要因分散分析を行ったところ（表 61）、非重要イベント再生率における使用言語の主効果が見られ、L1 使用の方が L2 使用より高かった（ $F(1,21) = 11.980, p = .002, \eta^2 = .36$ （効果量大））。しかし、タスクの主効果（ $F(1,21) = .548, n.s., \eta^2 = .02$ ）、タスクと使用言語の交互作用の効果（ $F(1,21) = .145, n.s., \eta^2 = .01$ ）は有意ではなかった。

(2) 3 年生の場合

3 年生も記述的には、図 19 に示したように、4 年生と同様の傾向であり、非重要イベントの再生率はいずれのタスクにおいても L1 使用の方が高い。そして、L1 使用 L2 使用ともに再話の方が筆記再生より高い。

2 要因分散分析を行ったところ（表 62）、非重要イベントの再生率における使用言語の主効果が見られ、L1 の方が L2 より再生率が高かった（ $F(1,27) = 6.226, p = .019, \eta^2 = .19$ （効果量大））。しかし、タスクの主効果（ $F(1,27) = .068, n.s., \eta^2 = .00$ ）、タスクと使用言語の交互作用の効果は有意ではなかった（ $F(1,27) = .025, n.s., \eta^2 = .00$ ）。

表 62 3 年生の非重要イベント再生率におけるタスクと使用言語の効果

	タイプ III 平方和	自由度	平均平方	F 値	有意 確率	偏イー タ 2 乗	η^2
修正モデル	1635.315	3	545.10	2.092	0.125	0.189	
切片	40051.783	1	40051.78	153.738	0.000	0.851	
タスク	17.834	1	17.83	0.068	0.796	0.003	.00
使用言語	1621.921	1	1621.92	6.226	0.019	0.187	.19
タスク× 使用言語	6.631	1	6.63	0.025	0.874	0.001	.00
誤差	7034.040	27	260.52				
総和	48593.750	31					
修正総和	8669.355	30					

(3) 2 年生の場合

2 年生についても、記述的には、図 20 に見られるように、3、4 年生と同様である。非重要イベントの再生率はいずれのタスクにおいても L1 使用の方が高い。しかし、L1 使用では筆記再生の方が再話タスクより高い傾向にあった。一方、L2 使用では再話の方が筆記再生に比べて高い。

2 要因分散分析を行ったところ（表 63）、非重要イベントの再生率における使用言語の主効果が見られ、L1 の方が L2 より高かった（ $F(1,30) = 10.287, p = .003, \eta^2 = .24$ （効果量大））。しかし、タスクの主効果（ $F(1,30) = .122, n.s., \eta^2 = .00$ ）、タスクと使用言語の交互作用の効果は有意ではなかった（ $F(1,30) = 3.276, n.s., \eta^2 = .07$ ）。

表 63 2 年生の非重要イベント再生率におけるタスクと使用言語の効果

	タイプ III 平方和	自由度	平均平方	F 値	有意 確率	偏イー タ 2 乗	η^2
修正モデル	3507.455	3	1169.15	4.618	0.009	0.316	
切片	27300.092	1	27300.09	107.828	0.000	0.782	
タスク	30.893	1	30.89	0.122	0.729	0.004	.00
使用言語	2604.422	1	2604.42	10.287	0.003	0.255	.24
タスク× 使用言語	829.504	1	829.50	3.276	0.090	0.098	.07
誤差	7595.486	30	253.18				
総和	39062.500	34					
修正総和	11102.941	33					

以上、3 学年全体の非重要イベント再生率についての 3 要因分散分析、および学年ごとの 2 要因分散分析の結果を表 64 にまとめて示す。

表 64 非重要イベント再生率における 3 学年全体の 3 要因分散分析
および学年ごとの 2 要因分散分析の結果

要因	3 学年全体の結果	学年ごとの結果		
		2 年生	3 年生	4 年生
タスク	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
使用言語	L1 > L2	L1 > L2	L1 > L2	L1 > L2
学年	2 < 4、2 ≐ 3、3 ≐ 4			
2 要因の交互作用	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
3 要因の交互作用	n.s.			

[有意差あり >、< ; 有意差なし ≐、n.s.]

ここまでの結果をまとめると、非重要イベント再生率においては、使用言語の主効果 (L1 > L2)、学年の主効果 (2 < 4、2 ≐ 3、3 ≐ 4) が見られたが、タスクの主効果、2 要因および 3 要因の交互作用の効果は有意ではなかった。学年別に分析したところ、いずれの学年においても使用言語の主効果が有意で L1 使用の方が L2 使用より再生率が高いが、タスクの効果、タスクと使用言語の交互作用は見られなかった。すなわち、テキスト中の非重要イベント再生率は学年と使用言語によって異なるという結果であった。

5.3.4.6 学年ごとの重要イベント再生率と非重要イベント再生率の比較

イベントの重要度の高低によって再生率が異なるかを調べるため、学年別、使用言語、タスク別に再生率を比較分析した。対応のある *t* 検定の結果を 4 年生、3 年生、2 年生の順に報告する。

(1) 4 年生の場合

4 年生では、L2 での再話タスクのみで重要イベントの方が非重要イベントより再生率が有意に高かった ($t=2.221$, $p=.046$, $d=.64$) (表 65)。その他の条件にはいずれも有意差が見られなかった。

表 65 4 年生の再生率におけるイベント重要度別高低間の比較

比較対象	N	平均	標準偏差	t 値	p 値	d
L1 再話 ON-	12	33.18	5.77	0.999	0.339	0.39
L1 再話 OFF	12	29.17	13.41			
L2 再話 ON-	13	23.37	7.84	2.221	0.046	0.64
L2 再話 OFF	13	17.31	10.87			
L1 筆記再生 ON-	12	29.40	8.42	0.103	0.920	0.02
L1 筆記再生 OFF	12	29.17	11.10			
L2 筆記再生 ON-	13	21.05	9.08	1.609	0.134	0.58
L2 筆記再生 OFF	13	15.38	10.40			

* $p < .05$

(2) 3 年生の場合

3 年生では、L2 での筆記再生において重要イベントの方が非重要イベントより再生率が有意に高く ($t=2.494$, $p=.025$)、L1 での筆記再生では有意傾向であった ($t=2.121$, $p=.052$)。再話ではいずれも有意差が見られなかった (表 66)。

表 66 3 年生の再生率におけるイベント重要度別高低間の比較

比較対象	N	平均	標準偏差	t 値	p 値	d
L1 再話 ON-	15	26.79	9.19	1.572	0.138	0.39
L1 再話 OFF	15	22.50	12.68			
L2 再話 ON-	16	18.04	7.79	0.596	0.560	0.18
L2 再話 OFF	16	16.41	9.92			
L1 筆記再生 ON-	15	25.16	8.18	2.121	0.052	0.5
L1 筆記再生 OFF	15	20.83	9.05			
L2 筆記再生 ON-	16	20.17	8.23	2.494	0.025	0.88
L2 筆記再生 OFF	16	12.50	9.13			

(3) 2 年生の場合

2 年生では、L2 での筆記再生タスクにおいて重要イベントの方が非重要イベントより再生率が有意に高かった ($t=2.212$, $p=.042$)。その他の条件にはいずれも有意差が見られなかった (表 67)。

表 67 2 年生の再生率におけるイベント重要度別高低間の比較

	N	平均	標準偏差	t 値	p 値	d
L1 再話 ON-	17	21.20	9.93	1.351	0.195	0.33
L1 再話 OFF	17	17.65	11.74			
L2 再話 ON-	17	15.32	5.33	1.201	0.247	0.4
L2 再話 OFF	17	11.76	11.24			
L1 筆記再生 ON-	17	22.97	9.18	1.002	0.331	0.26
L1 筆記再生 OFF	17	19.85	14.02			
L2 筆記再生 ON-	17	12.65	6.66	2.212	0.042	0.54
L2 筆記再生 OFF	17	8.09	9.82			

イベントの重要度による再生率について、学年ごとに行った対応のある *t* 検定による比較の結果を表 68 にまとめて示す。学年によって多少異なる結果であった。2 年生の場合は、L2 での筆記再生条件のみが、重要イベントが非重要イベントより多く再生された。3 年生の場合は、2 年生と同様に L2 筆記再生タスクで重要イベントは非重要イベントより再生率が多かったが、L1 での筆記再生タスクでも重要イベントの方が多く再生された傾向があった。4 年生の場合は、L2 での再話条件のみで重要イベントの再生率が非重要イベントより再生率が高かった。その他の条件は有意差が見られなかった。

表 68 学年ごとの各タスク条件における重要イベント「ON」と非重要イベント「OFF」の再生率の比較

グループ	タスク	使用言語	結果
2 年生	再話	L1	ON ≒ OFF
		L2	ON ≒ OFF
	筆記再生	L1	ON ≒ OFF
		L2	ON > OFF
3 年生	再話	L1	ON ≒ OFF
		L2	ON ≒ OFF
	筆記再生	L1	ON ≥ OFF
		L2	ON > OFF
4 年生	再話	L1	ON ≒ OFF
		L2	ON > OFF
	筆記再生	L1	ON ≒ OFF
		L2	ON ≒ OFF

5.3.4.7 再生率と理解テスト得点の間の相関

再生率（表 43）と理解テスト（表 36）の条件の相関関係について、学年全体のデータをもとに、タスク別、および使用言語別に分析したところ（表 69）、いずれの条件においても有意なやや強い相関が検出された。再話の方が筆記再生よりやや強い正の相関があり、L1 使用の方が L2 使用より強い正の相関が見られた。

表 69 再話と筆記再生における再生率と理解テスト得点の相関

	使用言語	理解テスト得点
再話における再生率	L1	.77**
	L2	.71**
筆記再生における再生率	L1	.76**
	L2	.65**

** $p < .01$

5.3.5 学習者のテキストとタスクに対する印象、読解習慣、および読解ストラテジーについての質問紙調査の結果

5.3.5.1 テキストとタスクに対する印象とその再生率との相関関係

質問紙調査では、読んだテキストとタスクに対する印象について 5 段階尺度（「1：全く当てはまらない」、「2：あまり当てはまらない」、「3：どちらとも言えない」、「4：かなり当てはまる」、「5：非常に当てはまる」）で答えてもらった。学習者 3 学年全体の平均と標準偏差を表 70 に示す。

表 70 テキスト及びタスクに対する印象

項目内容	再話		筆記再生	
	L1	L2	L1	L2
文章は楽しかった	3.86 (0.77)	3.59 (0.88)	3.79 (0.85)	3.65 (0.97)
文章が難しかった	2.57 (0.89)	2.65 (1.09)	2.66 (1.01)	2.67 (1.21)
文章に意味の分からない 単語や表現が多かった	2.95 (0.95)	2.76 (0.85)	2.98 (1.13)	2.80 (1.11)
文章を読んでからタスク を行うのは楽しい	3.68 (0.93)	3.15 (0.99)	3.45 (0.89)	3.26 (1.12)
文章を読んでからタスク を行うのは難しい	3.23 (1.01)	3.91 (1.11)	3.11 (0.92)	3.41 (1.20)

条件間の差は小さいが、再話タスクと筆記再生タスクともに L1 条件の方が L2 条件より「テキストは楽しかった」がやや高く、L2 条件は L1 条件に比べ、「文章は難しかった」がやや高かった。また、L1 条件の方が「文章に意味がわからない単語や表現が多かった」の値が高く、「文章を読んでからタスクを行うのは楽しい」がやや高かった。L2 条件は「文章を読んでからタスクを行うのは難しい」が高かった。テキストとタスクに対する印象と再生率との関係を調べたところ、表 71 の結果を得た。

表 71 タスクおよびテキストに対する印象と再生率との相関

項目	再話における 再生率		筆記再生における 再生率	
	L1	L2	L1	L2
「文章は楽しかった」	.48**	.33*	.36*	.41**
「文章が難しかった」	-.55**	-.02	-.32*	-.35*
「文章に意味の分からない単語や表現が多かった」	-.61**	-.23	-.37*	-.34*
「文章を読んでからタスクを行うのは楽しい」	.15	.39**	.04	.31*
「文章を読んでからタスクを行うのは難しい」	-.34*	-.52**	-.42**	-.44**

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

全体的特徴として、再話、筆記再生、どちらのタスクでも、L1、L2 どちらの使用言語条件でも、読んだ「文章」については、「楽しかった」は再生率と正の相関 ($r = .36 \sim .48$) があり、「難しかった」と「意味の分からない単語表現」は負の相関 ($r = -.02 \sim -.61$) が見られた。

また、「タスク」についても「楽しい」は再生率と正の相関 ($r = .04 \sim .39$) があり、「難しい」は負の相関 ($r = -.34 \sim -.52$) があった。これらの結果は、予測通りである。

しかし、タスク間で比べると、L2 使用条件では、文章の「難しい」、「分からない単語・表現」が筆記では ($r = .35$) だが、再話では、0 に近い。

また、タスクでの使用言語については、再話タスクにおいて L2 条件では「文章」の「難しい」と再生率の相関が 0 に近いが、L1 条件では ($r = -.55$)

やや高い相関である。一方、筆記再生タスクでは、L2 条件では「タスクは楽しい」と相関が $r = .31$ だが、L1 条件では 0 に近い。

5.3.5.2 読解習慣と読解ストラテジーとその再生率との相関関係

読解習慣および L2 読解ストラテジーについて、学習者全体（90 名）の評定値の平均と標準偏差を表 72 に示す。読解習慣については、全体の平均値は L1 が L2 よりも高かった。つまり、学習者は L2 日本語での読解より母語での読解の方が多く行っていることを示す。L2 読解ストラテジーについては、「Global Strategies」、「Monitoring Strategies」、および「Support Strategies」の 3 種類全ての使用が観察され、いずれも平均値は 3 以上だった。その中で、最も多かったのは「Monitoring Strategies」であり、次に「Global Strategies」、「Support Strategies」の順である。すなわち、学習者は L2 日本語の読解を行う際に、自己の読解行動をモニターするストラテジーを多く使用している

表 72 学習者の読解習慣および読解ストラテジー使用

		平均	標準偏差
読解習慣	L1 読解習慣	3.12	0.59
	L2 読解習慣	2.45	0.56
L2 読解ストラテジー	Global	3.64	0.54
	Monitoring	3.78	0.72
	Support	3.55	0.67

次に L2 読解習慣と読解ストラテジーが理解テスト得点、および再生率とどのように関わっているのかを調べるため、相関関係を分析した。結果を、表 73 に示す。

学習者全体で、L2 読解習慣は再話における再生率 ($r = .22$)、筆記再生における再生率 ($r = .23$)、理解テスト得点 ($r = .22$) のいずれとも有意な相関がみられた。つまり、L2 読解をよく行う人がテキストの内容をよく理解し再生できており、L2 読解をあまり行っていない人は再生率も低かったことを示唆する。

表 73 再生率・理解テスト得点と読解習慣および L2 読解ストラテジーとの相関関係 (n=90)

	L2 読解習慣	L2 読解ストラテジー		
		Global	Mornitoring	Support
再話における再生率	.22*	.13	.14	-.13
筆記再生における再生率	.23*	.25*	.15	-.10
再話・筆記再生の 全体再生率	.25*	.20	.16	-.11
理解テスト得点	.22*	.25*	.17	-.17

* $p < .05$

また、ストラテジーについては、「Global Strategies」は、筆記再生における再生率 ($r = .25$)、および理解テスト得点 ($r = .25$) との間に有意な相関が見られたが、再話における再生率 ($r = .13$) との相関は低く、有意な相関ではなかった。すなわち、「Global Strategies」をよく使用する人ほどテキストの内容理解がよくでき、よく再生できているということが示されたが、「Monitoring Strategies」は、再生率、理解テスト得点とも相関が低かった。また、「Support Strategies」は、再生、理解テスト得点とも低い負の相関が見られた。

5.4 考察

本節では、研究 2 で得られた結果をもとに、L2 日本語学習者の物語文読解にタスクタイプ（再話・筆記再生）、タスクにおける使用言語（L1・L2）、言語習熟度（学年）、およびこれらの交互作用がどのように影響するかを考察する。

以下に、考察に入る前にここで再度本研究における質問を示す。

質問 1. タスクタイプ（再話・筆記再生）によって、理解テスト得点およびテキストの内容再生率が異なるか。

質問 2. タスクにおける使用言語（L1・L2）によって、理解テスト得点及びテキストの内容再生率が異なるか。使用言語とタスクタイプの交互作用が見られるか。

質問 3. 言語習熟度（学年）によって、理解テスト得点およびテキストの内容再生率が異なるか。タスクタイプとタスクにおける使用言語の効果が異なるか。

前節（5.3）で報告した結果に基づき、設定した研究質問に沿って考察を行う。

5.4.1 タスクタイプの効果

本節では、質問 1「タスクタイプ（再話・筆記再生）によって、理解テスト得点およびテキストの内容再生率が異なるか」について考察する。

5.4.1.1 テキスト内容再生率の結果

タスクタイプは再話と筆記再生の 2 種類である。いずれも読解後にその読んだ内容を思い出して再生するタスクだが、再話は調査者と対面で口頭で話し、一方の筆記再生は紙に書き出す方法で行った。

まず、5.3 節で報告された結果（タスクの主効果）をまとめる。量的分析では、3 学年全体の理解テスト得点については、再話タスクと筆記再生の間に有意差は見られなかった（表 37）が、再生率については、再話タスクは筆記再生タスクより再生率が高く、その差は有意傾向であった（表 45）。さらに、質的分析として、3 学年全体の再生率をイベントの重要度（高・低）別に分析した結果、因果連鎖上にある重要イベントは因果連鎖外にある非重要イベントと比べて再生率が高く、重要イベントの再生率にはタスクタイプの有意な効果（再話 > 筆記再生）が見られた（表 53）が、非重要イベントの再生率にはタスクの効果は検出されなかった（表 59）。すなわち、タスクタイプの効果は、量的分析（理解テスト得点および再生率）においては 3 学年全体でタスクタイプの効果は明確に検出されなかったが、重要イベントの再生率という質的分析ではタスクの効果が明確に現れ、再話タスクの方が筆記再生より再生率が高かった。

これらの結果についてまず考えられるのは、「話すこと」と「書くこと」とでは言語化の難度が異なることである。読んでいる最中に記憶の中にテキスト

表象が形成されるが、それは概念・アイデアである。そのアイデアを言語化して文を作る時、テキスト（ストーリー）を再構築しなければならない。つまり、理解して内容が同じ場合であっても、書くことと話すことを比べると、理解した内容をアウトプットする際には、口頭再話の方が言語化しやすいのではないかということである。そのため、再話ではより多くのアイデアを文にして産出できる。しかし、筆記再生では、アイデアを言語化して文を作ることは認知処理の難度が高いため、十分に産出できない。筆記による再生は、テキスト内容だけでなく、特に文字表記、語彙、文法、構文を用いて文にするという点でアイデアが反映されにくく、理解した内容の全てを言語化することができないという可能性が考えられる。また、話すことは内容を知らない人に説明しようとしてテキストから重要なアイデアを見つけ、即時に産出できるかもしれないが、母語であっても、書くことは細部まで注意を配分し文を作るのに時間がかかる。特に L2 の作文の場合、表記や語彙、文法に注意を払いながら、書いた文章が目の前にあるため、繰り返し修正・精緻化したりすることに注意を配分するため、産出できる量に影響すると考えられる。タスクタイプによる再生量の違いには、「読んで話す」と「読んで書く」におけるアイデアの言語化にかかる認知的負荷の問題が関わっているのではないかと考えられる。

本研究で見られた再話の効果は、一部の先行研究の結果を支持している。例えば、Kai（2011）は、英語物語文の読解後に再話と筆記再生との比較分析をした結果、テキスト内容再生率ではタスク間で有意な差が見られなかったが、理解テスト得点では有意な差が見られた。すなわち、本研究と同様に再話タスクの優位性が見られたが、Kai（2011）では、本研究とは違い、再生率ではなく理解テストで見られた。Kai の研究では被験者間の比較分析を行っており、理解テストでは正誤判断形式で応答させているが、本研究では被験者内で比較分析を行っており、理解テストでは記述回答式で応答させている。これらの研究方法の違いが結果の違いに影響したのではないかと考えられる。また、白石（1999）も L2 日本語の説明文読解で再話の効果を経験している。

また、本研究の質的分析で得られた重要イベントの再生率でのタスクタイプ効果については、先行研究 Lin（2010）の知見と一致している。Lin は、再話はテキストを読んだ後にその話の概要を記憶に残すのに役立ち、読み手にテ

テキスト内容の要点に注意を向けさせ、読み手がテキスト内の重要な情報、重要でない情報を選別し意味を抽出するとしている。また、物語文読解におけるテキスト因果構造の効果について報告している。Horiba (1993) は、読み手（母語話者および上級 L2 日本語学習者）は一般世界知識を使ってテキスト中のイベント間の因果関係に基づいてテキスト心表象を形成し、そのテキスト記憶に基づく再生にはイベントの重要度が反映するとしている。本研究で得られた、L2 物語文の因果連鎖上にある重要な情報が重要でない情報より再生率が高かったという結果は、先行研究と同様の解釈が可能であると思われる。よって、内容を知らない人に語るために、テキスト中の重要な情報により注意を払うという点は筆記再生と異なる再話の特徴の一つであると考えられる。

また、L1 の先行研究でも、筆記再生より再話の方が効果的であったという報告がある。Schisler, Joseph, Konrad and Alber (2010) は、再話は筆記よりも効率的で、より詳細な情報を再生したと結論づけている。同様に、Kellog (2007) は再話による口頭出力は命題を検索し、記述された出力に関連し、テキストを再構成することにより多くの注意を払うが、書くこと（筆記再生）はペースが遅いため記憶からの検索に要する時間と労力が増し、テキストの命題を再構成することにあまり注意を払わないと結論付けている。読解後の再話タスクと筆記再生タスクの間の違いに「アイデアの言語化」という認知的処理問題が影響すると考えれば、本研究の結果は Kellog (2007) の L1 研究の知見にも沿うものだと言えよう。

もう一つの可能性としては、タスクにおけるモチベーションの違いが関連しているのではないかと考えられる。再話、筆記再生の両タスクは、読んで理解した内容を伝えるという目的で行われたが、再話タスクでは目の前に聞き手が存在するため、相手を意識しながら内容を説明することに対する学習者のモチベーションが高まる。しかし、筆記再生タスクでは目の前に聞き手が存在しないため、そのようなモチベーションが上がらなかったかもしれない。モチベーションが高まったことによって、再話タスクでより多くのアイデアが産出された可能性がある。

さらに、本研究で行った質問紙調査では、予想外の結果であるが、タスクに対する印象と再生率の相関から、テキストの難しさは L2 日本語での再話タスクについての印象とあまり関係がないことが観察された（表 71）。この理由としては、学習者が再話タスクに従事する際には、目の前に相手があり、ストーリーを思い出しながら、楽しくまたは活発に話そうとするという点から、モチベーションの高まりと関連があるのではないかと考えられる。この点については、今後詳細に検証する必要がある。

5.4.1.2 理解テストの結果

理解テスト得点にタスクタイプの効果は見られなかった。この結果には、理解テストで用いた質問の形式および数が影響したのではないかと考えられる。理解テストでは L1 タイ語で 5 つの質問が与えられ、L1 タイ語で解答した。質問は、テキスト内容の重要な部分についての質問であった。個人差が出にくいいため、タスクタイプによる効果も表れにくいと考えられる。

理解テストではタスクタイプの効果が見られなかったが、重要イベントの再生率にタスクタイプの効果が見られたことについては、以下のことが考えられる。重要な部分のみについての質問に答える形式の理解テストとは違い、テキストを読んで自分で自由に再生する（再話か筆記再生か）タスクでは、テキスト全体の部分が反映され、再話と筆記再生の間に差が出やすいのではないかと考えられる。

本研究で理解テストにタスクタイプの効果は見られなかったという結果は、Kai (2011) の結果と一致していない。Kai で使用された理解テストでは、テキストの読後に正誤問題 20 項目に解答するものであるが、質問の内容や使用言語については不明である。正誤判断形式は 50% 確率で正解が得られるため、正確に測定できないと思われる。本研究では、上述のように理解テストでは L1 タイ語で 5 つの質問が与えられ、L1 タイ語で解答した。本研究結果との相違は研究方法の違いによるものと考えられる。すなわち、本研究でを使用した理解テストの問題形式や質問内容が影響し、個人差が出にくいいため、タスクタイプの効果も現れなかったことが示された。

5.4.2 タスクにおける使用言語の効果

本項では、質問 2. 「タスクにおける使用言語（L1・L2）によって、理解テスト得点及びテキストの内容再生率が異なるか。使用言語とタスクタイプの交互作用が見られるか」について考察する。

5.4.2.1 内容再生率の結果

まず、使用言語の主効果について簡単にまとめる。量的分析では、3 学年全体の再生率については、L1 再生は L2 再生より再生率が有意に高かった（表 45）。さらに、質的分析では、因果連鎖上にある重要イベントの再生率（表 53）、非重要イベントの再生率（表 59）ともに使用言語の効果が検出され、L1 条件が L2 条件より再生率が有意に高かった。理解テスト、再生率、およびイベントの重要度別の再生率で使用言語とタスクタイプの交互作用の有意な効果は見られなかった。

すなわち、L2 日本語のテキストを読んで再生する際に、L1 使用条件で L2 使用条件に比べてより多くのアイデアが再生された。その理由は、L1 タイ語での表現はしやすいが、L2 日本語でアイデアを表現する際に言語の困難度が高いという可能性が考えられる。L1 使用の方が重要イベントと詳細な情報とともに多く再生された。L2 で再生することは言語処理にもっと多くの認知資源を配分し、テキスト内容のよりまとまりのない表象が再構成され、再生されるアイデアがより少なくなる。

L2 日本語テキストを読んで産出する際に、L1 で産出する場合は、理解した内容を L1 タイ語で言語化し、文を書くまたは話す。しかし、L1 で産出する場合は、アイデアがあっても、話すことでも書くことでも日本語で言語化することは難度が高く、語彙や文法、テキスト構造の能力が十分でないと、文を作ることに困難が伴う。つまり、母語話者の場合は、母語に対する多量の知識を持ち、必要な多くの言語プロセス（語彙アクセス、構文解析など）が自動されているため、再生が容易に行うことができる。しかし、言語知識が未発達の L2 の場合は言語処理に高度の認知的負荷がかかる（言語処理が難しい）ため、再生に多くの困難が伴う。

本研究で L1 の再生率が L2 の再生率より高く、アイデアが多く再生されたという結果は、先行研究の結果と一致している。例えば、物語文の読解プロセスを調べた渡辺（1998）は本研究の読みテキストと同様に Horiba（1996）で用いられた 2 編のテキストを使用した。対象者は米国の中級・上級日本語学習者であったが、イベント数やイベントの分析は同じ方法であった。産出時の再生言語は L1 と L2 で行った結果、L1 再生率が高いが、L2 に置き換える際に再生率が低くなると述べている。高橋（2014）でも物語文読解後の L1 再生の方が L2 再生より高かったという同様の結果が得られた。菊池（1999）は、本研究と同様に日本語学習者を対象としたが、異なるテキストタイプ（説明文）を用いて分析した結果で、L1 再生は L2 再生に比べて再生量が高かった。L2 読解では読み手が母語で表象を作って理解しているため、読解力を測定するのに L1 使用の方が妥当である、と菊池は主張している。

また、Horiba and Fukaya（2015）は英語学習者の説明文読解を対象に、L1 再生の方が L2 再生より再生率が高かったことを報告している。タスク指示が読む前に与えられたことによって、L1 再生ではテキスト内容の概念化（トップダウン処理）に大きく関与し、テキストベースと状況モデルが形成され、読後に比較的により多くアイデアが再生された。L2 再生条件では、読解中に言語処理にもっと多くの認知資源を配分し、概念的処理を減らすという、比較的にテキスト内容のより整合性のない表象を構成され、再生されるアイデアがより少なくなる、としている。

このようにいずれの先行研究においてもテキストタイプに関わらず、読解後の再生タスクによる再生率には、L1 使用の方が L2 使用より理解促進効果が大きいことが示されている。本研究でも同様に読み手（学習者）が母語で意味解釈して母語で産出することは容易であるが、L2 の場合は言語的処理の難度があり、テキスト中のアイデアを再生することが L1 よりも困難で再生量が少なかったと考えられる。再生タスクを用いて得られた結果という点で共通であり、L2 再生は L1 再生よりも言語処理が難しいという点は本研究の結果にも当てはまると考えられる。

5.4.2.2 理解テストの結果

3 学年全体の理解テスト得点については、L1 タイ語と L2 日本語の再生条件の間に有意差は見られなかった（表 37）。理解テストの結果については使用言語に関わらず、理解テスト得点に大きな差はなかった。このような結果は、前述した質問 1 と同様、テスト内容と形式が影響したと考えられる。質問は 5 問のみ扱われており、テキストの重要なアイデアの部分だけに注意し質問するため、L1・L2 使用条件内で、たとえ実際に理解度に差があっても、テスト得点には反映されなかったのではないかと考えられる。

5.4.2.3 使用言語とタスクタイプの交互作用の効果

使用言語（L1・L2）とタスクタイプ（再話・筆記再生）の交互作用については、有意な効果は見られなかった。このことから、タスクタイプの効果、使用言語の効果はそれぞれ独立している傾向があった。

5.4.3 言語習熟度（学年）の効果

質問 3「言語習熟度（学年）によって、テキスト内容再生率及び理解テスト得点が異なるか。タスクタイプと使用言語の効果は異なるか」について考察する。

5.4.3.1 学年ごとの内容再生率

まず、学年の効果について簡単にまとめる。量的分析では、3 学年全体の理解テスト得点および再生率の両方で、学年の主効果が見られた（表 37、表 45）。また、質的分析では、因果連鎖上にある重要イベントの再生率も因果連鎖外にある非重要イベントの再生率にも学年の有意な効果が見られた（表 53、表 59）。どの学年でも使用言語の効果が見られ、L1 使用の方が L2 使用より再生率が高かった。

タスクタイプについては、学年によって異なった。4 年生は、2、3 年生と異なり、再話タスクは筆記再生タスクと比べ、再話の方が筆記再生より多く再生できた（表 58）。つまり、4 年生は、2 年生と 3 年生と比べて理解度が高かった。特に再話タスクを行った後に理解テストの成績が良かったことが確認された。4 年生は比較的 L2 日本語能力が高いため、よりまとまりのあるテク

スト表象を形成していたため、タスクの効果が表れやすかったのではないだろうか。

また、前述した再話タスクに対するモチベーションが高まった可能性があるという議論は、4年生には当てはまるが、2年生と3年生には当てはまらなないと考えられる。4年生の場合は、ある程度整合性のあるテキスト心表象を形成しているため、理解したアイデアを記憶から取り出して再話するモチベーションが高められたと考えられるが、テキスト処理が困難だった2、3年生はまとものあるテキスト表象が形成できていないため、テキスト記憶からアイデアを取り出して産出することが難しく、モチベーションも高まらなかったと考えられる。

また、質的分析結果から、重要イベントか非重要イベントかという識別は学年によって多少異なる結果が見られた。3年生と2年生は同様のパターンであったが、4年生は異なっていた（表68）。4年生は、特にL2条件での再話の効果が顕著に見られ、重要なアイデアが重要でないアイデアより多く再生された。2年生と3年生は、特に筆記で重要イベントと非重要イベントの識別ができていた証拠が見られた。すなわち、4年生は再話タスクで明確にその識別が出ているが、3年生と2年生は筆記再生タスクに出ている。重要イベントと非重要イベントの識別がどの学年でも4条件の内1つの条件ではっきりと有意差が見られた。このことから、再話の効果は主に習熟度の高い4年生に見られたことは、習熟度が低い学年はL2で話すことができないが、学年が高くなると、L2言語運用能力も増し、L2コミュニケーション能力（話す力）もつくのではないかと考えられる。

これらの結果から、L2習熟度の高い4年生はL2習熟度の低い2年生と比べ、全体的にテキストの内容理解がしっかりしていて、重要イベントと非重要イベントの識別がよくできている。3年生も重要イベントについては2年生よりも理解しており、再生もよくできている。これらの結果から、日本語のテキストを読む際に、重要イベントと非重要イベントの識別は言語処理に関わる認知的負荷に影響されると考えられる。L2習熟度の低い読み手は、語句などの下位処理に資源を費やすため、イベントの重要度が認知しにくいと考えられる。

5.4.3.2 学年ごとの理解テスト得点

3 学年全体の理解テスト得点においても、学年の主効果が見られた（表 37）。4 年生は 2、3 年生より成績が良かったが、3 年生と 2 年生の間には差がない。しかし、その理解テスト得点に、どの学年でもタスクにおける使用言語の効果は見られなかった。タスクタイプの効果に関しては、4 年生のみに見られた。再話タスク後の理解テストの方が筆記再生タスク後の理解テストより良いパフォーマンスであった。2、3 年生ではテキスト内容が十分に理解できないため、再生できない可能性が考えられる。これらの結果には、理解テストの質問の数の問題形式が影響したと考えられる。

以上のような本研究の結果は、Horiba（1993, 1996）が示したように、L2 学習者の言語習熟度によってテキスト処理の仕方や理解が異なり、言語習熟度が高い学習者ほど上位レベル処理（トップダウン）がしやすくなることや、L2 学習者は L2 言語能力に制約があるため、タスクの影響が限定されることを支持するものである。また、英語母語話者の中・上級日本語学習者を対象にした渡辺（1998）や、日本語母語話者の英語学習者を対象にした Kai（2008）も L2 習熟度によって再生率が異なると報告している。渡辺（1998）、Kai（2008）は、同様の読みテキスト（Horiba, 1996、2 編の一貫性の低い版）を用いた。本研究では Horiba(1996)の一貫性の高い版を用いたが、同様の結果が得られた。習熟度の高い読み手は再生タスクを活用するが、習熟度の低い読み手はそうであるとは限らず、それはテキストの難易度と関連するとしている。本研究では一貫性の高い版の物語文を与えた場合でも、同様の結果が得られた。

これらの結果から、L2 読解において、学習者の言語習熟度はテキスト内容理解に大きく影響するが、読み材料としてのテキスト要因（テキストのジャンルや言語的難易度）も理解と再生の産出に影響すると考えられる。

また、興味深い結果として、理解テスト得点でもタスクの効果が 4 年生の場合にのみ、明確に現れ、同じ理解テストでも、再話タスクの後の方が筆記再生タスクの後より得点が高かった。この結果は、上級学習者のみで再話の効果を検証した白石（1999）の結果の一部と一致している。白石（1999）では、中級・上級日本語学習者の説明文読解後の再話（L1 による）の効果を調べ、

再話の効果は上級学習者のみに見られた。一方、本研究では上級レベルの 4 年生の L2 条件で物語文読解後の再話の効果が見られた。これらの結果を合わせて考えると、説明文でも物語文でも読解後の再話の効果が現れることがあり、特に上級学習者ほど L2 での再話が有利であると言えよう。学年とタスクタイプと使用言語の相互作用の効果について、詳細に調査分析が必要であろう。

5.4.4 質問紙調査による主な結果の考察

本研究でもう一つの興味深い結果が得られた。タスクに対する印象に関する質問紙調査の結果から、学習者全体の使用言語別再生率にみると、まず、全体的に見ると、いずれの使用言語でも共通して「テキストが楽しかった」と感じた学習者はよく再生できている。質問紙調査は再生タスクの終わった後に行ったため、再生できた人ほど、テキストが楽しいと思ったかもしれない。また、L2 再話条件をのぞいて「テキストが難しかった」と感じた学習者は十分に再生できていない。これも、再生できなかったから、テキストが難しかったと思ったかもしれない。しかし、例外的に、L2 再話においては、「テキストが難しかった」という印象と再生率の相関はほぼゼロであった。すなわち、L2 で再話するというタスクでは、読み手が感じたテキストの難しさとどのぐらい再生できたかは必ずしも一致していないということである。テキストの難しさと再生率に相関関係がないのはなぜか。テキストの難しさの印象に何が影響したのだろうか。一つの可能性としては、再話タスクにおけるモチベーションの影響が考えられる。実際にテキストのある部分が難しくても、楽しくタスクに従事できるかもしれない。L2 テキストの難しさの印象と再生率がどのように関係するかという点については、今後の研究でオンラインのグローバル思考発話やインタビューを組み込んで調べる必要があるだろう。

最後に、L2 読解習慣と L2 読解ストラテジーについての質問紙調査の学習者全体の分析結果からは、L2 日本語読解をよく行う学習者がテキスト内容をよく理解し再生できており、L2 読解を殆ど行っていない学習者は再生率も低いことがわかった。また、L2 読解ストラテジー、特にグローバル・ストラテジー（背景知識や経験をもとに意味を予測・推論する方略など）をよく使用している学習者ほどテキストの理解がよくでき、再生テストと理解テストででき

ている、という関連がみられた。再生テストや理解テストで成績が優れている4年生は、L2読解習慣が多く、グローバルな読解ストラテジーも使用している可能性があると考えられる。これについては今後詳細な分析をすべきであろう。

5.5 結論

本研究では、物語文読解の分析結果を基にして、日本語学習者の読解におけるタスクタイプ（再話・筆記再生）、使用言語（L1・L2）及び言語習熟度（学年）の効果について考察を進めた。また、読解習慣および読解ストラテジーの質問紙調査の分析結果についても考察を行った。

本節では、考察を通して導き出された結論、および本研究の限界と今後の課題を述べる。

5.5.1 結論

結論 1. タスクタイプの効果

学習者の物語文読解におけるタスクタイプの効果について、再話タスクのほうが筆記再生タスクよりプラスの効果を与える傾向があった。特に、重要度の高いイベントの理解において、タスクタイプによる違いが明確に見られた。これらの結果から、タスクタイプによる違いには、話すことと書くことにおける、理解したアイデアを言語化することの難度、およびタスクにおけるモチベーションの違いが影響した可能性が考えられる。また、理解テスト得点に差が見られなかったことについては質問の数や形式が影響したと思われる。

結論 2. タスクにおける使用言語の効果

学習者の再生にはタスクにおける使用言語の効果があり、L1使用のほうがL2使用よりも多くのテキスト内容を再生できた。しかも、イベントの重要度に関わらず、L1使用のほうが多く再生できていた。ただし、タスクの使用言語は、その後の行った理解テスト（L1で解答）の結果には効果を与えていなかった。また、タスクタイプと使用言語の交互作用は見られなかった。これら

の結果から、L1 タイ語では読んで理解したアイデアを表現しやすいが、L2 日本語ではアイデアを表現する際に言語の困難度が高いと考えられる。また、タスクタイプの効果、使用言語の効果はそれぞれ独立した傾向があった。

結論 3. 言語習熟度の効果

学習者のテキスト理解には言語習熟度（学年）による効果があり、習熟度が高い（高学年の）学習者の方が低い（低学年の）学習者よりも理解が高かった。これらの結果から、L2 言語習熟度によってテキスト理解やタスクの効果が異なると言えよう。

5.5.2 本研究 2 の限界と今後の課題

まず、データの収集・分析方法について、検討すべきである。本研究（研究 2）では、読後の再生データと理解テストの応答データを分析し、一定の成果は得られた。また、タスクやテキストに対する印象についても質問紙調査を行い、補完的データを得ることができた。しかし、今後の研究では、テキストを読んでいる最中の読みプロセスやテキストやタスクに対する印象についても、詳細な分析をすべきである。また、本研究で各学習者は L1 条件、L2 条件のどちらか一方でタスクの効果を調べたため、L1 条件と L2 条件を被験者内要因として分析することが出来なかった。今後研究デザインを再検討して調査することが必要である。

また、本研究で用いた再話タスクは対面形式で 1 対 1 で行ったが、このような形式が物語文（一連の出来事を語る）というテキストタイプと関連して、モチベーションを高めるなどの効果を与えたという可能性も考えられる。この点について調べる研究も求められる。本研究では再話を行う群のみから得られた結果であったため、今後再話を行う群と再話なし群との比較を行ったり、学生ペアの再話を行うことによって、結果に影響するかどうかを調べる必要がある。

さらに、読み材料に関しては、研究 2 ではある程度のタスクタイプの影響が物語文の再生率にみられたが、テキストの言語的難度やトピックによる影響についても分析することが必要であると思われる。

第 6 章 総合考察

本研究では、タイ語を母語とする日本語学習者を対象に、説明文（研究 1）と物語文（研究 2）の読解におけるタスクタイプ、タスクにおける使用言語、および言語習熟度の効果についてそれぞれ検証した。本章では、課題として設定した質問 1～3 に答えるべく、研究 1 と研究 2 について総合的な考察を行う。

まず、質問 1「タスクタイプ（再話・筆記再生）によって、テキスト再生率および理解テスト得点が異なるか」については、研究 1 と研究 2 では異なる結果が得られた。すなわち、説明文読解（研究 1）では、内容再生率にも理解テスト得点にもタスクタイプの効果が見られなかった。一方、物語文読解（研究 2）では、再話タスクの方が筆記再生タスクより全体再生率が高い傾向が見られ、重要イベントの再生率では、特に高学年で明確に効果が見られ、再話タスクの方が再生率が高かった。また、再話タスクの効果は理解テスト得点についても 4 年生で見られ、テキスト理解促進効果が示された。よって、タスクタイプの効果については、まず、使用したテキストの特徴、すなわち、言語的難度やテキスト構造の複雑さなどが影響している可能性が考えられる。研究 1 で使用した説明文テキストは、参加した L2 学習者にとっては、テキスト処理そのものの負荷が高すぎた可能性があり、そのため、タスクタイプの影響が現れなかったと考えられる。

また、研究 2 で検出されたタスクタイプの効果については、テキストを読んで理解した内容を「話す」方が「書く」よりも認知的・言語的な負荷が小さいことが考えられる。テキスト記憶を言語化する（話す・書く）ことの難度の違いは、L1、L2 両方の使用言語条件で見られた。L2 条件においては、通常の日本語クラスで会話や口頭発表などの話す練習の方が作文を書く練習より多く行われていることが影響したとも考えられる。

研究 2 で再話タスクの方が筆記再生タスクより再生率が高かったことについても一つ考えられるのは、モチベーションの違いである。読んだ物語文の内容を目の前にいる他者に「話す」ことは、紙に「書く」ことに比べて、より多くの情報を産出しようという意欲を向上させたのではないだろうか。また、再話タスクは、本研究に参加した L2 学習者が読解教室内で行う従来の教師主

導型の質疑応答タスクとは異なり、学習者主導型の発話タスクであったため、モチベーションが高まったのではないかと考えられる。

よって、タスクタイプの効果については、限定的に（研究 2 で）、再話タスクの方が筆記再生タスクに比べてテキスト内容情報を多く再生し、理解促進効果が高いという可能性が示唆された。しかし、タスクタイプの効果はテキストのタイプ（物語文か説明文か）や言語的難度によって影響を受ける可能性があると考えられる。

質問 2「タスクにおける使用言語（L1・L2）によって、理解テスト得点及びテキスト再生率が異なるか」については、説明文読解でも物語文読解でも共通して、理解テストでは殆ど有意な差はなかったが、再生率は L1 使用の方が L2 使用より高かった。このことから、テキストタイプ（説明文か物語文か）に関わらず、L2 能力が十分に発達していない学習者にとって、読んで理解したテキスト内容を記憶から取り出し、L2 で言語化して文を作って産出することは難度が高いため、再生量が少なくなると考えられる。

また、本研究に参加した L2 学習者の通常の読解クラスでは、ある文章を読んで意味解釈を確認するため、教師は 1 文ごとに L1 タイ語に訳させ、正誤の確認をしたりする練習がよく行われている。文章を読んだ後に、記憶からテキストの内容を思い出しながら L2 日本語で作文する（話す・書く）活動は、ほとんど行われていない。よって、L2 日本語の文章を読んで理解できても、それを L2 を使って産出することが容易ではない学習者もいたと考えられる。

質問 3「学年（2・3・4 年生）によって、テキスト再生率および理解テスト得点が異なるか、タスクと使用言語の効果が異なるか」については、説明文読解でも物語文読解でも、再生率、理解テスト得点ともに共通して、高学年ほど再生率が高かった。特に物語文の L2 での再話において、学年による差が大きかった。理解テストでは、学年の効果は限定的であったが、これは、質問の数と問題形式が影響したためであると考えられる。

よって、本研究の結果からも、L2 読解においては、言語習熟度の効果が大きく関わっていると言える。言語習熟度の高い高学年の学習者は、低学年の学

習者に比べて、テキスト言語（表記・語彙・形態統語）の処理を効率よく行って命題テキストベースを捉え、背景知識を基に形成した推論を含んだ状況モデルを形成していくのに有利であったと考えられる。しかし、難しいテキスト（説明文）では、最も L2 能力の高い 4 年生でも再生率が極めて低く、易しいテキスト（物語文）では、再生率に学年の効果がはっきり現れることが確認された。よって、L2 習熟度（学年）の効果については、テキストの言語的難度と合わせて考慮する必要がある。

実際の教育現場では通常、読解は中級以上のレベルから行われ、初級レベルから日本語の読解を経験する学習者は少ないと思われる。教室内で使う読み材料は物語文のテキストが使用されることが多く、本研究の対象とした学習者は高学年でも説明文のテキストに遭遇する機会が比較的少ない。そのため、本研究で用いた説明文のテキストは高学年でも読解が困難であったが、物語文のテキストは比較的読みやすく理解も高くなったのではないかと考えられる。

また、本研究での全体的分析では、タスクタイプ、タスクにおける使用言語、言語習熟度（学年）の間の交互作用の有意な効果が検出されなかったが、学年別の分析では、研究 2 の物語文の再生率について、タスクタイプの効果が一部検出された。すなわち、習熟度の高い 4 年生では再話タスクによる理解促進の効果が観察されたが、習熟度の低い 2 年生と 3 年生には見られなかった。これは、習熟度の高い学習者（4 年生）は十分に内容理解ができていたため、再話タスクで、より多くのアイデアを言語化して産出しようとするモチベーションが高まったのではないかと考えられる。しかし、2 年と 3 年生は、内容理解したアイデアの量・質ともに不十分だったため、記憶からアイデアを取り出して言語化すること自体が難しく、モチベーションも高まらなかったと考えられる。

最後に、本研究では、説明文と物語文の直接的な比較は行っていないが、研究 1 と研究 2 で使用された読み材料はテキストタイプだけでなく、テキスト構造、言語的難度などに違いがあったため、それがタスクタイプ、タスクにおける使用言語、および言語習熟度の効果に異なる影響を与えた可能性がある。より具体的には、研究 1 の説明文読解では、複雑なテキスト構造、言語的難度の高さによって、どの学年でも理解度が低く、タスクの効果も見られなかつ

たとえられる。一方、研究 2 の物語文読解では、L2 能力の高い高学年ほど背景知識を活用しテキスト因果構造によるイベントの重要度を識別し、イベント間の因果的關係に注意しながら読み進める傾向が見られた。言語能力の未熟な L2 学習者が難しいテキストを読む場合、認知資源の多くを低いレベルの処理に配分し、結果として推論の生成や背景知識との関連づけ・統合がうまく行われず、一貫した状況モデルが構築されない。今後の研究で読み手の理解とタスクとの關係性をより詳細に検証するためには、テキストの特性（タイプや言語的難度）を十分に考慮する必要があるだろう。

第 7 章 結論

本研究は、説明文・物語文読解におけるタスクタイプ、タスクにおける使用言語、及び言語習熟度の効果を調べることを目的として調査分析と考察を進めてきた。本章では、本研究で明らかになったこと、本研究の限界と今後の課題、L2 読解指導への教育的示唆を述べる。

7.1 結論

本節では、タスクタイプ、タスクにおける使用言語、および言語習熟度について、本研究で得られた結果の考察に基づき、結論を挙げる。以下の 3 点の結論が導き出された。

結論 1. タスクタイプの効果はテキストの種類と学習者の言語習熟度によって異なる。再話タスクの方が筆記再生タスクより L2 物語文読解にプラスの効果を与えたが、L2 説明文読解についてはそうではなかった。説明文の読解では、テキストの言語的難度に対して学習者の言語習熟度が極めて低いことがタスクの効果を減少させた。一方、言語的難度の低い物語文の読解では、習熟度の高い読み手（学習者）ほど背景知識を活用し、テキストの因果構造によるイベントの重要度を識別し、イベント間の結束的關係に注意しながら読み進める傾向が、特に再話タスクにおいて見られた。

結論 2. 再話、筆記再生ともにタスクにおける使用言語の効果が見られ、L1 使用の方が L2 使用より多くのテキスト内容を再生できる。L2 言語能力が十分に発達していない学習者にとって、L1 使用に比べて L2 使用ではアイデアを言語化する難度が高いと考えられる。タスクタイプ（再話・筆記再生）と使用言語（L1・L2）の相互作用の効果は見られなかったことから、タスクタイプと使用言語の効果はそれぞれ独立していると考えられる。

結論 3. L2 言語習熟度が上がるにつれて、物語文、説明文ともに L2 テキストの処理が容易になり内容理解度が高まる。テキストの言語的難度が高い場合は、相対的に L2 言語習熟度の効果は減少する。

7.2 本研究の限界と今後の課題

本研究では、L2 読解にタスクタイプ、タスクにおける使用言語、および言語習熟度が与える効果について検証するために、読解後の再生タスク（再話・筆記再生）と理解テスト得点のデータを分析して、一定の成果が得られた。しかし、幾つかの課題が残されている。以下に、本研究の問題点と今後の研究への課題について述べる。

第 1 に、データの収集・分析方法について検討すべきである。本研究は主に読んだ後に産出された筆記再生・再話データを扱った。今後は、発話プロトコル法などを用い、読解中の認知プロセスや読みストラテジー、タスクに対する印象を直接的に観察する研究も必要である。

再生データの分析については、本研究では物語文の再生データのみについてテキストの因果構造の影響という観点から質的分析を行った。今後の研究では説明文テキストについてもテキストの情報構造を分析し、その読解への影響について検証する必要がある。

第 2 に、読み材料について、本研究で用いた説明文は対象者にとって複雑な構造を持つ言語的難度が高いものだったため、再生率が極めて低かった。テキスト（特に説明文）の構造や言語的難易度を測定・判断する方法についても考慮する必要がある。

第 3 に、本研究では 3 つの異なる L2 習熟度の学習者を対象に、タスクタイプ（再話と筆記再生）とタスクにおける使用言語（L1 使用と L2 使用）の効果を検証したが、各学習者が再生したのは L1 条件、L2 条件のどちらか一方であったため、被験者内要因として L1 条件と L2 条件の比較をすることが出来なかった。また、タスクと L2 習熟度の影響を同一研究内で調べるためには、タスクの難度や馴染み度を考慮すると共に、対象者の人数を増加して信頼性を確保する必要がある。

7.3 L2 読解指導への教育的示唆

本研究で得られた知見を受け、以下の L2 読解指導への教育的示唆が導き出された。

第 1 に、再話や筆記再生を授業に取り入れることによって読解活動が豊かになると考える。タイの従来の読解授業では、学習者が一斉にテキストを読んだり、内容を問う設問や教師の質問に答えて、クラス全体で正誤を確認するような授業が主であった。しかし、こうした授業活動では、学習者の理解が質問に対する答えに限定されてしまうだけでなく、一人一人の学習者が実際にテキストをどのように理解しているか、どこがわかっていないかを教師が十分に把握することが難しい。学習評価の方法として考えると、従来型の質疑応答タスクによって得られる情報に比べて、再生タスク（再話・筆記再生）によって得られるデータは、読み手のテキスト内容理解に関してより多くの情報を提供してくれる可能性が高い。

第 2 に、教室で行う新たな読解指導法として、読解後の再話や筆記再生を活用することによって、学習者にとっては読解を「読んで話す・読んで書く」というコミュニケーション活動として練習することができる。さらにまた、読む・話す・書くの活動を統合したタスクを、教科書から離れた、学習者が興味感心のあるリアルなトピックのテキストを読むという活動に結びつけることも可能であり、読解力と作文力を共に向上させる機会にもなるであろう。

その際に、再生タスクにおける使用言語については、学習者の習熟度に合わせて設定すべきである。言語能力が高く言語処理がある程度効率よくできる高学年では、テキストを読んでから L2 で内容を再生させることが妥当であろう。まだ熟達度の低い低学年の段階では、L1 で再生する方が、理解した内容をより多く表現できるだろう。また、学習タスクとして行うのであれば、1 回目はテキストを読んで母語で再生してから、同じテキストをもう 1 回読解して L2 日本語で再生することによって、理解を深めるだけでなく、L2 使用の練習にも有効であると考えられる。L2 使用の場合、L2 日本語能力（話す、書く）を向上させるタスクとなり、長期的に行うことでより学習効果が得られるであろう。さらに、本研究では教師と学習者との対面式で行ったが、教育現場では、学習者同士で再話タスクを行うことによって協働学習の機会にもなる。

第 3 に、読解教材については、学習者の言語能力に適したものを選択する必要がある。本研究に参加した学習者が通常参加している日本語読解クラスでは日本の昔話など物語文のテキストがよく用いられ、説明文のテキストに遭遇

する機会が少ない。そのため、言語的にもテキスト構造でも複雑さのある説明文テキストの使用に際しては、テキストに含まれる新出語彙・文法表現だけでなく、テキスト構造についてもテキストを読む前に導入したりすることによって、テキストの内容理解をより容易に進めることができるであろう。

最後に、タイの日本語教育のカリキュラムについて、読解指導を早い段階から行うことを提案したい。これまでタイの日本語学習で読解に成果が見られなかった原因の1つは、日本語で書かれた文章を読む機会が不足していることにある。教室外では日本語の文章を読む習慣・機会がほとんどないかもしれない(表72)。タイの高等教育レベルでは、日本語の読解授業は中級以上に位置付けられがちである。日本語のコース、カリキュラムの設計の際に上級まで待たなくても、例えば、読解後の再生タスク(再話や筆記再生)を導入することなど、読解授業の活動を工夫することによって、早い段階で低学年から読解力を育成していけるように再検討すべきではないだろうか。

今後は、本研究で明らかにすることのできなかった点を踏まえ、外国語・第2言語としての日本語読解における実証研究をさらに積み重ね、研究知見を十分に検証した上で、効果的な指導法や評価法、カリキュラムの開発などに反映させることが重要である。

【参考文献】

- Aebbersold, J. A. (2001) . What is reading? (Chapter 1) . *In From Reader to Reading Teacher: Issues and strategies for second Language Classrooms*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Alderson, J. C. (2000) . *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Benson, V., & Cummins, C. (2000) . *The Power of Retelling: Developmental steps for building comprehension*. Bothell, WA: Mc Graw-Hill.
- Bernhardt, E. B. (2011) . *Understanding Advanced Second-Language Reading*. NY: Routledge.
- Bernhardt, E. B. (1991) . *Reading Development in a Second Language: Theoretical, empirical, and classroom perspective*. Norwood, NJ: Ablex.
- Brantmeier, C. (2005) . Effects of reader' s knowledge: Text type, and test type on L1 and L2 reading comprehension in Spanish. *The Modern Language Journal*, 89, 37-53.
- Brantmeier, C. (2006) . The effects of language of assessment and L2 reading performance on advance readers' recall. *The Reading Matrix*, 6, 1-17.
- Brown, H., & Cambourne, B. (1990) . *Read and Retell: A strategy for the whole language/natural learning classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Carrell, P. L. (1992) . Awareness of text structure: Effects on recall. *Language Learning*, 42, 1-20.
- Gambrell, L. B., Koskinen, P. S. & Kapinus, B. A. (1991) . Retelling and the reading comprehension of proficient and less-proficient readers. *Journal of Education Research*, 84, 356-362.
- Gambrell, L.B, Pfeiffer W. R., & Wilson R. M. (1985) . The effects of retelling upon reading comprehension and recall of text

- information. *Journal of Educational Research*, 78, 216-220.
- Gibson, A., Gold, J., & Sgouros, C. (2003) .The power of story retelling. *The Tutor*, 1-12.Retrieved: April 6, 2013.
- From:<http://www.nwrel.org/learns>
- Grabe, W., & F. L. Stoller. (2011) . *Teaching and Researching Reading (2nd Ed.)* .Harlow: Pearson Education Ltd.
- Grabe, W. (2009) . *Reading in a Second Language: Moving from theory to practice*. New York. Cambridge University Press.
- Hemmati, F., & Kashi, M. (2013) . The impact of oral retelling and summary writing techniques on iranian upper intermediate EFL learners' reading comprehension. *International Journal of English and Education*. 2, 42-61.
- Hirai, A., & Koizumi, R. (2009) . Development of practical speaking test with a positive impact on learning using a story retelling technique. *Language Assessment Quarterly*, 6, 151-167.
- Horiba, Y. (1993) . The role of causal reasoning and language competence in narrative comprehension. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 49-81.
- Horiba, Y. (1996) . Comprehension process in L2 reading: Language competence, textual coherence, and influences. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 433-473.
- Horiba, Y. (2000) . Reader control in reading: Effects of language competence, text type, and task. *Discourse Processes*, 29, 223-267.
- Horiba, Y. (2003) .Reading in japanese as a second language: A review of empirical research. *Scientific Approachs to Language*, 2, 53-77.
- Horiba, Y., & Fukaya K. (2015) . Reading and learning from L2 text: Effect of reading goal, topic familiarity, and language proficiency. *Reading in a Foreign Language*, 27, 22-46.

- Just, M. A., & Carpenter, P. A. (1987) . *The Psychology of Reading and Language Comprehension*. Newton, MA: Allyn & Bacon.
- Kai, A. (2008) . The effects of retelling on narrative comprehension: Focusing on learners' L2 proficiency and the importance of text information. *Annual Review of English Language Education in Japan, 19*, 21-30.
- Kai, A. (2011) . Comparison of two post-reading tasks: Retelling vs. recall. *Annual Review of English Language Education in Japan, 22*, 249-264.
- Kellogg, R. T. (2007) . Are written and spoken recall of text equivalent?. *American Journal of Psychology, 120*, 415-428.
- Kintsch, W. (1998) . *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Kintsch, W. (1994) . Text comprehension, memory, and learning. *American Psychology, 49*, 294-303.
- Kintsch, W., & Young, S. R. (1984) . Selective recall of decision relevant information from texts. *Memory & Cognition, 12*, 112-117.
- Koda, K. (1990) . The use of L1 reading strategies in L2 reading. *Studies in Second Language Acquisition, 12*, 393-410.
- Koda, K. (2007) . Reading and language learning: Cross linguistic constraints on second language reading development. *Language Learning, 57*, 1-44.
- Kucer, Stephen B. (2014) . What retellings can tell us about the nature of comprehension in school children. *Australian Journal of Language and Literacy, 37*, 31-44.
- Lee, J. F. (1986) . On the use of the recall task to measure L2 reading comprehension. *Studies in Second Language Acquisition, 8*, 201-220.

- Lin, L. F. (2010) . The impact of the retelling technique on chinese students` english reading comprehension. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 12, 163-191.
- Morishima, Y. (2013) . Cognitive modeling of discourse comprehension. *Cognitive Studies*, 10, 29-44.
- Morrow, L.M. (1989) . Using story retelling to develop comprehension. In K.D. Muth (Ed.) , *Children` s Comprehension of Text: Research into practice*.Newark, DE: International Reading Association.
- Morrow, L. M. (1985) . Retelling stories: A strategy for improving young children`s comprehension, concept of story structure, and oral language complexity. *Elementary School Journal*, 85, 646-661.
- Morrow, L. M. (1986) .Effect of structural guidance in story retelling on children`s dictation of original stories. *Journal of Reading Behavior*, 2, 135-152.
- O` Reilly, T., & McNamara, D. S. (2002). What` s a science student to do? In W. D. Gray & C. D. Schunn (Eds.), *Proceedings of the Twenty-Fourth Annual Meeting of the Cognitive Science Society*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Oxford, R. L. (1997) . Cooperative learning, collaborative learning, and interaction: Three communicative stands in the language classroom. *Modern Language Journal*, 81, 443-496.
- Riley, G. L., & Lee, J. F. (1996) . A comparison of recall and summary protocols as measures of second language reading comprehension. *Language Testing*, 13, 173-189.
- Rohani, M. and Ghoorchae, B. (2014) . The effect of retelling technique on reading comprehension of iranian high school student. *International Journal of Basic Sciences & Applied Research*, 3, 73-77.

- Rumelhart, D. E. (1984) . Understanding understanding. In J. Flood (Ed.) , *Understanding Reading Comprehension*. Newark, DE: International Reading Association.
- Saville-Troike, M. (2006) . *Introduction Second Language Acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Schisler, R., Joseph, L. M., Konrad, M., & Alber Morgan, S. (2010) . Comparison of the effectiveness and efficiency of oral and written retelling and passage review as strategies for comprehension. *Psychology in the Schools, 47*,135-152.
- Sencibaugh, J. M. (2007) . Meta-analysis of reading comprehension interventions for students with learning disabilities: Strategies. *Reading Improvement, 44*, 6-22.
- Singhal, M. (1998) . A comparison of 11 and 12 reading: Cultural differences and schema. *The Internet TESL Journal, 10*.retrieved 12 July 2013, <http://iteslj.org/>.
- Stanovich, K.E., & Pearson, P. D. (1980) .Toward an interactive-comprehensory model of individual differences in the development of fluency.*Reading Research Quarterly, 16*, 32-71.
- Trabasso, T., & Sperry, L. L. (1985) . Causal relatedness and importance of story events. *Journal of Memory and Language, 24*, 595-611.
- Upton, T. A., & Lee-Thompson, L. C. (2001) . The role of the first language in second language reading. *Studies in Second Language Acquisition, 23*, 469-495.
- Ushiro, Y., Shimizu, H., Kai, A., Nakagawa, C. Takaki, S., Kobayashi, M., Satake, N., & Takano, D. (2010) . Effects of causal networks on on-line and off-line narrative comprehension among Japanese EFL readers. *JACET Journal, 51*, 39-53.

- Van den Broek & Trabasso, T. (1985) . Causal thinking and the representation of narrative events. *Journal of Memory and Language*, 24, 612-630.
- Van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983) . *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.
- Woolley, K. (2011) . Reading comprehension (Chapter2) . *Reading Comprehension: Assisting children with learning difficulties*. New York: Springer.
- Yoshida M. (2012) . The interplay of processing task, text type, and proficiency in L2 reading. *Reading in a Foreign Language*, 24, 1-29.
- 季榮 (2016) 「文の複雑さ、および読み手の統語知識と作動記憶容量が日本語説明文の理解に与える影響－韓国語母語話者と中国語母語話者の場合－」
神田外語大学大学院 博士論文
- 甲斐あかり (2008) 「英文読解テストとしての再話課題の有効性の検証：テキストタイプ、産出言語、採点方法の妥当性を中心として」 『STEP Bulletin』 20号, 76-94
- 菊池民子 (1997) 「日本語の読解におけるテキスト構造の影響と読解前指導の効果」 『日本語教育』 95号, 25-35
- 菊池民子 (1998) 「日本語の読解におけるコンテンツスキーマ活性化の効果」 『言語文化と日本語教育』 15号, 1-11
- 菊池民子 (1999) 「日本語の読解評価における再生言語の問題」 『言語文化と日本語教育』 17号, 15-24
- サグアンシータンヤーラット (2016) 「外国語としての日本語における読解不安・外国語学習不安・読解力との関係：タイ人大学生を対象に」 『言語科学研究神田外語大学大学院紀要』 22号, 45-64
- 白石知代 (1999) 「日本語記事文の読解における再話 の効果－再話プロトコルの観察を通して－」 『日本語教育』 101号, 11-20.
- 杉山ますよ・田代ひとみ・西由美子 (2000) 「読解における日本語母語話者・日本語学習者の予測能力」 『日本語教育』 92号, 36-47

- 高橋亜紀子（2014）「筆記再生課題に見られる日本語学習者の読みの特徴」
『文化』78号，47-66
- 田川麻央（2012）「中級日本語学習者の読解における要点と構造の気づき-要点検索活動と構造検索活動の統合と順序の影響を考慮して-」『日本語教育』151号，34-47
- 田近洵一・井上尚美（2009）『国語教育指導用語辞典』第3版，教育出版
- 館岡洋子（2003）「読解授業における協働的学習」『東海大学紀要』23号，
67-83
- 津田塾大学読解研究グループ（2002）『英文読解のプロセスと指導』大修館書店
- 天満美智子（1989）『英文読解のストラテジー』大修館書店
- 堀場裕紀江（2001）「L2リーディング研究の課題と可能性」『神田外語大学大学院言語科学研究』7号，43-63
- 堀場裕紀江（2002）「第2言語としての日本語リーディング研究の展望」
『第二言語としての習得研究』5号，108-132
- 堀場裕紀江（2012）「第2言語としての日本語リーディング研究の展望」
『第2言語としての習得研究』5号，108-132
- 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
- 邑本俊亮（1998）『文章理解についての認知心理学的研究』風間書
- 山田裕美子（2016）「設問のタイプの違いが読解中のストラテジー使用に与える影響—中級日本語学習者を対象に」『一橋大学国際教育センター紀要』7号，57-69
- 和氣圭子（2015）「テキストの書き換えがL2日本語中級学習者の理解に与える影響」『言語科学研究神田外語大学大学院紀要』21号，47-63
- 渡邊芙裕美（2015）「学習者の読解ストラテジーに対する認識と読みのプロセス」『日本語と日本語教育』43号，43-51
- 渡辺由美（1998）「第二言語の読解における母語使用の意味：物語文再生と推論の過程を通して」『言語文化と日本語教育』15号，62-65

渡辺由美（2005）「物語文の読解過程—母語による再生と読解中のメモを通して—」『日本語教育』97号，25-36

【付録 1 読み材料】

1-1 研究 1 で使用したテキスト

むし した なつやす

① 虫と親しむ夏休み

だいどころ で こま じよせい き けんきゆうしゃ
台所にアリが出て困る。どうしたらいいでしょうと女性に聞かれて、アリの研究者が
こた あし お しんちよう かんが
答えたそうだ。「足を下ろすときは慎重に」。これほどアリのことを考えたアドバイス
ひと べいこく こんちゆうがくしゃ か むし ぶんめい ほん
をする人は、めったにいないだろう。米国の昆虫学者が書いた『虫と文明』という本に
ゆかい はなし
あった愉快な話である。

にほん ぼう なか い もの ころ げ た ひと
日本でも、お坊さんの中には、できるだけ生きる物を殺したくないと、下駄をはく人
ぞうり げ た くら じめん ひろ せつ むし ふ かのうせい おお
がいる。草履は下駄に比べて、地面に広く接し、虫を踏みつける可能性が大きいからだ
という。そこまでの情け深い心は持てないけれど、私の家にも大目にみている虫がい
る。

ゆずぼう なつ で ゆずぼう き
いつものように柚子坊がこの夏も出てきた。柚子坊とは、ミカンやゆずの木につくア
ゲハチョウの幼虫のことだ。虫がまるまる太ると枝葉はぼろぼろだが、取って捨てずに
みまも
見守っている。

ことし かず おお はちう ほん か はじ ころ ようちゆう
今年はずか数が多く、鉢植えのゆずをもう 1本買った。初めは黒い幼虫が、やがて
は いる か とり み まも ふと からだ
葉っぱと同じような色に変わる。そうやって鳥から身を守り、どんどん太った身体にな
っていく。

なつやすみ ゆずぼう からだ へんか かんさつ けんきゆう こ こ
夏休みに、柚子坊の身体の変化を観察して研究した子もいるのではないか。子どもが
しぜん い もの きかい いま むし した よ きせつ
自然の生き物にふれる機会がないと言われる。今こそ虫と親しくなるのに良い季節だ。
す むし むし いのち
好かれる虫もそうでない虫も、さまざまな命があふれている。

もと びき びき すうじ み なら あらわ
アリに戻れば、1匹1匹を数字の 3 と見て並んでいることを「33333・・・」と表
さつか かじん よさのあきこ じ
したのはフランスの作家ルナールだった。歌人の与謝野晶子は「8,8,8,・・・8 の字の
い くさり み じめん さとう すこ あ あし お
生きた鎖」と見た。地面に砂糖を少しこぼしておけば、会える。しかし、足を下ろすと
しんちよう
きは慎重に。

きた だい まも

② 北の大フクロウを守れ

フクロウは^ち知のシンボルとされる。^{おお き あな すわ なに かんが}大きな木の穴に座って何かを考^{すがた もり}えている姿は森
^{てつがくしゃ まる かお はいいろ からだ ふくろう まんぞく ろうじん み}の哲学者のようだ。丸い顔と灰色の身体は、「福老」の満足な老人のように見える。し
^{ほんとう ざんこく ころ や}かし、本当は残酷な殺し屋らしい。

^{じゆう まわ くび はばひろ ち するど つめ からだ よる か ささ つばさ}自由に回る首、幅広い口、鋭い爪。身体はすべてが、夜の狩りを支えている。翼は
^{ひろ はや おと た すぐ しりよく おお}広く、速くはないが、音も立てずに小さく回ることができる。優れた視力をもつ大きな
^{め おと あつ たい かお えもの きより いっしゆん けいさん}目、音を集めることができる平らな顔で、獲物との距離を一瞬で計算するそうだ。

^{にほん もつと し はね ひろ ちか}日本で最も知られているのは、シマフクロウだろう。羽を広げると2メートル近く
^{としかいはつ こくない ほっかいどうとうぶ ひやくすうじつば}なる。都市開発によって、国内では北海道東部に百数十羽のみになってしまったようだ。

^{めい むら まも かみ くに まも とり}アイヌ名コタンコルカムイ（村の守り神）は、国に守られる鳥となった。

^{がつ はじ とり せいたいちようさ ふじつう あたら ぎじゆつ つか}11月に始まるこの鳥の生態調査に、富士通の新しい技術ソフトウェアが使われる。
^{こ じかん ろくおんきろく つか とり こえ すうふん み}50個のICレコーダーの3時間の録音記録を使うことで、鳥の声を数分で見つけられる。
^{ものしず かみ な じかん ぼしよ かんたん わ}物静かな「神」が鳴いた時間という場所が簡単に分かるのだ。

^{にほんやちよう かい まえ ちようさいん よる さむ なか ふる じぶん みみ とり こえ}日本野鳥の会によると、前は調査員が夜の寒さの中で震えながら自分の耳で鳥の声を
^{み きょねん ろくおんほうしき つか くわ ぶんせき じかん}見つけた。去年は録音方式を使ったが、詳しく分析するのに時間がかかってしまった。
^{あたら ぶんせきじかん ぶん ちようさちてん ばい まも い}新しいソフトウェアは分析時間は10分の1に、調査地点は3倍になり、守るべき生き
^{もの す ぼしよ くわ さが だ}物の住む場所を詳しく探し出せる。

^{やこうせい め みみ した こえ いっぱん}夜行性のフクロウは、目より耳で親しまれてきた。声は一般に「ゴロスケホーホー」
^{き ほうこう あらわ きた かみ ふと こえ な}「ボロ着て奉公」などと表す。北の神・シマフクロウは、太い声で「ボー」と鳴く。そ
^{おも ひく おと しず ねむ たに つた すう さき とど ひと おも あが}の重くて低い音は静かに眠る谷を伝わり、数キロ先に届くことがある。人の思い上がり
^{ひなん もり けいこく かみ こえ まも}を非難するため、森から警告する。このおごそかな神の声を守りたい。

1-2 研究 2 で使用したテキスト

① 赤ん坊とどろぼう

昔、どろぼうがある家の天井裏に忍び込みました。下を見たら、お父さんとお母さんと赤ん坊が眠っています。お父さんもお母さんもぐっすり。「しめしめ、よく眠っているぞ。」男が、安心して下へ降りようとしたら、真ん中に寝ていた赤ん坊がぼつちり目を開けました。「しまった。」男は、あわてて天井裏へ戻りました。赤ん坊が、今にも泣き出しそうな顔でこっちを見えています。「弱ったぞ。こんなところで泣かれては大変だ。」男はぺろっと舌を出しました。そのとたん、赤ん坊はにこっと笑いしました。「よしよし、いい子だ。」男は口をとがらせ、おかしな顔をしました。赤ん坊はそれを見て、また笑いしました。「なんて可愛い赤ん坊だ。」男はこの赤ん坊がすっかり気に入って、手を動かしたり、面白い顔をして見せたり、することも忘れてあやしていました。そのうちに一番鶏が鳴いて辺りが明るくなってきました。「しまった、夜が明けてしまうぞ。」男は赤ん坊に手を振り振り、何も取らずに逃げて行きました。

② 返事をしたどろぼう

どろぼうが、大きなふるしき包みを担いでお屋敷を出ようとしたら、村の人達に見つかってしまいました。「どろぼう！どろぼう！」みんな、手に手に棒切れを持って追いかけて来ます。どろぼうはふるしき包みを投げ捨てて逃げ出しました。あっちこっち走り回っているうちに、池の前に追い詰められてしまいました。（弱ったな。）こうなったら、池の中に飛び込むよりほかに逃げるところはありません。どろぼうは竹の切れ端をくわえると、池に飛び込みました。そこへ村の人達がやってきました。でも、どろぼうの姿がありません。「おかしいな。確かにこっちへ逃げてきたはずだ。よく捜せ。」みんなで池のまわりの草むらを捜してみましたが、やっぱりどこにもいません。「もしかして、池に落ちたのかもしれないぞ。」だれかが言いました。「そりゃたいへんだ。いくらどろぼうでも、殺すわけにはいかない。」みんながじつと池の上を見たら、くいみたいな物がまっすぐ立っていて、ゆらゆら揺れています。それを見て、村の人が言いました。「おい、それはどろぼうか。」すると、どろぼうは水に浮き上がって、「これはどろぼうじゃない。くだ、くだ。」と言いました。

【付録 2 テクストのイベントリスト】

研究 1 で使用したテキストのイベントリスト (例)

「虫」テキスト

- S1 台所にアリが出て困る。
だいどころ で こま
- E1: 台所にアリが出て、
だいどころ で
- E2: (女性は) 困る
こま
- S2 どうしたらいいでしょうと女性に聞かれて、アリの研究者が答えたそうだ。
じよせい き けんきゆうしゃ こた
- E3: どうしたらいいでしょうと女性に聞かれて、
じよせい き
- E4: アリの研究者が答えたそうだ
けんきゆうしゃ こた
- S3 「足を下ろすときは慎重に」。
あし お しんちょう
- E5: 「足を下ろすときは慎重に」
あし お しんちょう
- S4 これほどアリのことを考えたアドバイスをする人は、めったにいないだろう。
かんが ひと
- E6: アドバイスをする人は、めったにいないだろう
ひと
- E7: これほどアリのことを考えた (アドバイス)
かんが
- S5 米国の昆虫学者が書いた『虫と文明』という本にあった愉快的な話である。
べいこく こんちゆうがくしゃ か むし ぶんめい ほん ゆかい はなし
- E8: 米国の昆虫学者が書いた (本)
べいこく こんちゆうがくしゃ か
- E9: (これ (S1~S2) は) 『虫と文明』という本にあった
むし ぶんめい ほん
- E10: (この話し (S1 ~S3) は) 愉快的な話である
ゆかい はなし
- S6 日本でも、お坊さんの中には、できるだけ生きる物を殺したくないと、下駄をはく人がいる。
にほん ぼう なか い もの ころ げ た ひと
- E11: 日本でも、お坊さんの中には (こういう) 人がいる
にほん ぼう なか
- E12: できるだけ生きる物を殺したくないと (思う)、
い もの ころ
- E13: 下駄をはく人
げ た ひと
- S7 草履は下駄に比べて、地面に広く接し、虫を踏みつける可能性が大きいからだという。
ぞうり げ た くら じめん ひろ せつ むし ふ かのうせい おお
- E14: 草履は下駄に比べて、
ぞうり げ た くら
- E15: (草履は) 地面に広く接し、
ぞうり じめん ひろ せつ
- E16: 虫を踏みつける (可能性)
むし ふ
- E17: 可能性が大きいからだという
かのうせい おお

S8 なさ ぶかい ところ も わたし いえ おおめ むし そこまでの情け深い心は持てないけれど、私の家にも大目にみている虫がいる。

E18: (私は) なさ ぶかい ところ も そこまでの情け深い心は持てないけれど、

E19: わたし いえ むし 私の家にも虫がいる

E20: (私は) おおめ 大目にみている

S9 ゆずぼう なつ で いつものように柚子坊がこの夏も出てきた。

E21: ゆずぼう なつ で いつものように柚子坊がこの夏も出てきた

S10 ゆずぼう き ようちゅう 柚子坊とは、ミカンやゆずの木につくアゲハチョウの幼虫のことだ。

E22: ゆずぼう ようちゅう 柚子坊とは、．．．アゲハチョウの幼虫のことだ

E23: (柚子坊は) ゆずぼう き ミカンやゆずの木につく

S11 むし ふと えだは と す みまも 虫がまるまる太ると枝葉はぼろぼろだが、取って捨てずに見守っている。

E24: むし ふと 虫がまるまる太ると

E25: えだは 枝葉はぼろぼろだが、

E26: (私は) と す 取って捨てずに

E27: (私は) みまも 見守っている

S12 ことし かず おお はちう ほん か 今年はなぜか数が多く、鉢植えのゆずをもう1本買った。

E28: ことし かず おお 今年はなぜか数多く、

E29: (私は) はちう ほん か 鉢植えのゆずをもう1本買った

S13 はじ いろ か 初めは黒い幼虫が、やがて葉っぱと同じような色に変わる。

E30: はじ いろ か 初めは黒い幼虫がやがて．．．色に変わる

E31: は 葉っぱと同じような色

S14 とり み まも ふと からだ そうやって鳥から身を守り、どんどん太った身体になっていく。

E32: (その幼虫は) とり み まも そうやって鳥から身を守り、

E33: (その幼虫は) ふと からだ どんどん太った身体になっていく

S15 なつやすみ ゆずぼう からだ へんか かんさつ けんきゅう こ 夏休みに、柚子坊の身体の変化を観察して研究した子もいるのではないか。

E34: なつやすみ ゆずぼう からだ へんか かんさつ 夏休みに、(子供が) 柚子坊の身体の変化を観察して

E35: ゆずぼう けんきゅう 柚子坊を研究した(子ども)

E36: こ 子どもがいるのではないか

S16 こ しぜん い もの きかい 子どもが自然の生き物にふれる機会がないと言われる。

E37: (子どもには) こ きかい ．．．機会がないと言われる

E38: (子どもが) しぜん い もの 自然の生き物にふれる

S17 いま むし した よ きせつ 今こそ虫と親しくなるのに良い季節だ。

E39: いま よ きせつ 今こそ良い季節だ

E40: むし した 虫と親しくなるのに

S18 す むし むし いのち 好かれる虫もそうでない虫も、さまざまな命があふれている。

E41: す むし むし いのち 好かれる虫もそうでない虫も、さまざまな命があふれている

S19 もど びき びき すうじ み なら アリに戻れば、1匹1匹を数字の3と見て並んでいることを「33333・・・」と

あらわ さっか 表したのはフランスの作家ルナールだった。

E42: もど (話が) アリに戻れば、

E43: びき びき すうじ み (ルナールが) 1匹1匹を数字の3と見て

E44: なら あらわ さっか 並んでいることを「33333・・・」と表したのはフランスの作家ルナール
だった

S20 かじん よさの あきこ じ い くさり み 歌人の与謝野晶子は「8,8,8,・・・8の字の生きた鎖」と見た。

E45: かじん よさの あきこ じ い くさり み 歌人の与謝野晶子は「8,8,8,・・・8の字の生きた鎖」と見た

S21 じめん さとう すこ あ 地面に砂糖を少しこぼしておけば、会える。

E46: じめん さとう すこ (私たちが) 地面に砂糖を少しこぼしておけば、

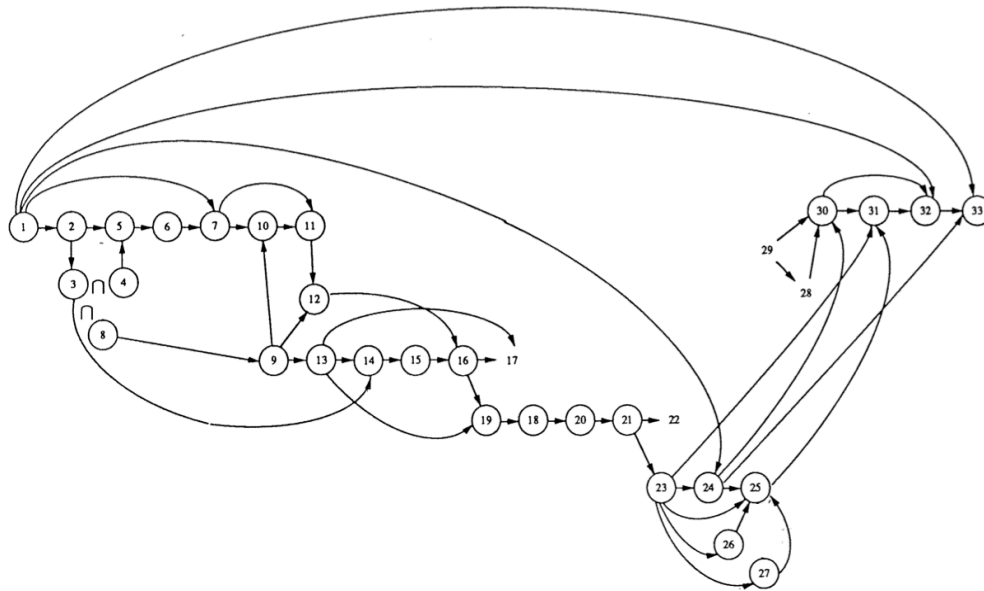
E47: あ (私たちがアリに) 会える

S22 あし お しんちょう しかし、足を下ろすときは慎重に。

E48: あし お しんちょう しかし、足を下ろすときは慎重に

【付録3 因果連鎖モデルとイベントの因果連鎖ステータス】

「赤ん坊」テキスト (Horiba, 1993 より抜粋)



番号	因果連鎖ステータス	イベント
1	ON	昔、どろぼうがある家の天井裏に忍び込みました
2	ON	(どろぼうが) 下を見たら、
3	ON	お父さんとお母さんと赤ん坊が眠っています
4	ON	お父さんもお母さんもぐっすり (眠っています)
5	ON	(お父さんもお母さんも) しめしめ、よく眠っているぞ」と思いました (言いました)
6	ON	男が安心して
7	ON	(男が) 下へ降りようとしたら、
8	ON	赤ん坊がぼっちり目を開けました
9	ON	真ん中に寝ていた (赤ん坊)
10	ON	(男) 「しまった。」と言いました
11	ON	男はあわてて天井裏へ戻りました
12	ON	(赤ん坊は) こっち (どろぼう) を見えています
13	ON	赤ん坊が今にも泣き出しそうな顔で
14	ON	(男は) 「弱ったぞ。こんなところで泣かれては大変だ。」と言いました
15	ON	男はべろっと舌を出しました
16	ON	そのとたん、赤ん坊はにこっと笑いました
17	OFF	(男は) 「よしよし、いい子だ。」と言いました
18	ON	おかしい顔をしました
19	ON	男は口をとがらせ、
20	ON	赤ん坊はそれ (どろぼう) を見て、
21	ON	(赤ん坊は) また笑いました
22	OFF	(男は) 「なんて可愛い赤ん坊だ。」と言いました
23 (省略)

【付録 4 再生プロトコル】

(例)

1 - L1 再話

☆ 4年生 :

คะ เรื่อง ขโมยกับเด็ก ก็คือ นานมาแล้วมีขโมยคนหนึ่งได้ปีน เข้าไปทางหลังคา ของบ้านหลังหนึ่งพอเมื่อเขามองลงไปข้างล่างเนี่ย เขาก็เห็นพ่อแม่ แล้วก็เด็กทารกหลับอยู่ พอกับแม่เนี่ยหลับสนิท เขาจึง เขาก็เลยวางใจ แล้วก็เดินลงไปข้างล่าง แต่พอเขาลงไปข้างล่างคะ ก็ เอ่อ...เด็กเนี่ย เด็กทารกก็ลืมตาขึ้นมา เขาก็เลยตกใจ แล้วก็รีบรอนรีบกลับ ขึ้นไปข้างที่เดิม พอเด็ก เด็กก็มองเขา แล้วก็ทำหน้าเหมือนกับว่า จะร้องไห้ เขาก็เลยแลบลิ้นใส่... (省略)

日本語訳→はい。泥棒と子供の話です。ある日、ある泥棒がある家の屋根に登って、そこからその家に入りました。彼は下を見ると、彼はお父さんとお母さん、そして赤ん坊が寝ているのを見ました。お父さんとお母さんはぐっすり寝ています。それで、彼は安心して、下へ歩いて行きました。彼は下へ降りていくと、・・ええ・・その子供 赤ん坊は目を開けました。彼はびっくりしました。そして、慌てて急いで元の場所、上へ戻って行きました。そして、子供 子供は彼を見て、泣きそうな顔をしました。彼は子供に舌をペロツとしてあげた。

☆ 3年生 :

คะ ก็คือเอ่อ.. มีขโมยจะเข้าบ้าน แล้วทีนี้ก็ ในบ้านมี มีพ่อแม่ แล้วก็เด็กที่ นอน กำลังนอนอยู่ แล้วก็ อ่า.. แล้วทีนี้เหมือน พอขโมย ขโมยแบบมองลง ไปแล้ว อ่า...ก็ ก็เหมือนเห็นเด็กอยู่ในเปล แล้วก็ลืมตา พอลืมตาก็ขึ้นมาแล้ว เหมือนเด็กทำหน้า เหมือนจะร้องไห้คะ แล้วก็ อืมม พอดีจะร้องไห้ แล้วแล้ว ขโมยก็เลย เข้าไปปลอบ เหมือนแบบ เล่นกับเด็ก... (省略)

日本語訳→はい。ええと・・泥棒は家に入ろうとした。そして、家の中にお父さん、お母さん、子供が寝ています。それから、ええ・・そして、その時、泥棒 泥棒は下を見たら、ええ・・子供がベッドにいて、目を開けたのを見ました。目を開けた後、子供は泣きそうな顔をしました。そして、そうすると、子供が泣きそうになった時に、泥棒は子供を慰めにいって、子供と遊びました。

☆ 2年生 :

ก็เป็นเรื่อง นานมาแล้วก็มีเรื่อง มีหัวขโมยเข้าไปในบ้าน แล้วก็บ้านนั้นก็ มีเด็กทารก แล้วก็พ่อแม่ ซึ่งพ่อแม่เนี่ยหลับสนิท อยู่ เด็กก็หลับ หัวขโมยก็แบบเหมือน เหมือนได้ใจ แล้วก็เลยลงไป เด็กก็อยู่ๆก็ตื่นขึ้นมา แล้วก็มองหน้า ขโมยด้วยใบหน้าที่ แบบว่าเดี๋ยวอีกสักพักนี่เดี๋ยวจะ เดี่ยวจะร้องไห้คะ แล้วก็ ขโมยก็แบบ ถ้าร้องมาตอนเนี่ย มันจะแย่นะๆ ก็เลยเหมือนใจ ก็ได้ทำอะไรสักอย่าง... (省略)

日本語訳→この話はある日泥棒が家に入りました。そして、その家には赤ん坊、そしてお父さんとお母さんがいました。お父さんとお母さんはぐっすり寝ています。子供も寝ています。泥棒は安心したようで、降りて行きました。すると、子供はおきました。泥棒の顔を見ました。もうすぐ泣きそうな顔で。そして、こんな時に泣いたらまずいから、泥棒は何かをしたようです。

2 - L2 再話

☆ 4年生：昔泥棒がある家の天井裏に忍び込みました。下を見たら、お父さんとお母さんと赤ん坊がいました。よ よく 「しまった。」よく眠っています。そのあと、泥棒が下におりようと思った。あと、あかん 赤ん坊が・・・ええ・・・。お父さんとお母さんはぐっすり。赤ん坊 ああ。泥棒は下に降りようとしています。ああ、すると、あかん 赤ん坊はああ・・・目をあけました。あかん 赤ん坊は泥棒に見ます。見ています。そして、泣き出しそうな顔をしています。泥棒はああ、真ん中に寝ている赤ちゃんを見たら、また天井裏にもどります。ああ、ああ・・・ええ、たい たい ああ・・・そんなところに なか なかれて 大変だと泥棒は思いました。… (省略)

☆ 3年生：ああ・・・泥棒が上の天井裏にのこび ああ・・・ぬ ぬくび のこび に にこみます。家の中に お母さんとお父さんと、〈タイ語で〉レオコー 〈＝そして〉 赤ん坊がいます。ああ、全部寝まっています。ああ、でも お母さん そして お母さん 〈タイ語で〉エイ！ 〈＝いいえ！〉 赤ん坊は目をあけて (いいえ！) あけ あけます。ああ、泥棒はびっくりしています。ああ、こんなところで こんなところで あか 〈タイ語で〉エイ！ 〈＝いいえ！〉 なき なかれては たいへんです。そして、泥棒はあ、お、ああ・・・お 赤ん坊と遊びます。… (省略)

☆ 2年生：泥棒が ああ うら うちのうら 泥棒に入って ああ・・・います・・・うん、父と母と赤ちゃん・・・6秒・・・赤ちゃんに 目をあけました。ああ・・・男は ああ・・・赤ちゃんを見ておもった。ああ、赤ちゃんは泣きそうです。泥棒はへろっ へろってした。・・・7秒・・・ (それで?) ああ・・・5秒・・・赤ちゃんは笑いました。ああ・・・ (省略)

3 - L1 筆記再生

☆ 4年生：

กาลครั้งหนึ่ง มีโจรคนหนึ่งได้ย่องเบาเข้าไปใต้หลังคาบ้านหลังหนึ่ง พอมองลงไปด้านล่าง ก็เห็นพ่อแม่และเด็กทารกนอนหลับอยู่ พ่อแม่กำลังหลับสนิทเลย “หลับสนิทกันจัง” ชายหนุ่มว่า ในขณะที่เขาปีนลงมาจกเพดานอย่างโล่งใจ เด็กทารกก็ลืมตาขึ้น… (省略)

日本語訳→昔々、あるどろぼうがある家の天井裏に忍び込んだ。下を見たら、お父さんとお母さんと赤ちゃんが寝ている。お父さんとお母さんがぐっすり眠っている。「よく眠っているぞ」と彼は言った。彼が安心して下へ降りようとしているとき、赤ちゃんが目を開けた。

☆ 3年生：

กาลครั้งหนึ่งขโมยได้แอบซ่อนตัวอยู่บนหลังคาบ้านหลังหนึ่ง พอมองลงมาข้างล่าง ก็เห็นพ่อแม่และ เด็กทารกนอนหลับอยู่ ขโมย(ผู้ชาย)ที่พูดว่า “หลับสนิทกันจัง” พอโล่งใจก็ลงมาจกหลังคา เด็กทารกที่นอนหลับอยู่ตรงกลางได้ลืมตาขึ้นมา… (省略)

日本語訳→昔々、どろぼうがある家の屋根の上に隠れている。下を見たら、お父さんとお母さんと赤ちゃんが眠っている。どろぼう（男）が「よく眠っているね」と言った。安心すると、屋根から降りてきた。真ん中に寝ている赤ちゃんは目を開けた。

☆ 2年生 :

เมื่อก่อนมีขโมยออกขโมยของตามคาเฟ่ที่บ้าน พอมองลงมาจากข้างล่างจะเห็น เด็กทารกกำลังนอนหลับอยู่กับแม่ ทั้งพ่อและแม่หลับสนิท เด็กทารกลืมตาตื่นกลางคัน และเห็นผู้ชาย... (省略)

日本語訳→昔、どろぼうが家の屋上で物を盗んだ。下を見たら、赤ちゃんがお父さんとお母さんと寝ているのが見えた。お父さんもお母さんもぐっすり眠った。そのとき赤ちゃんは目を開けて、男を見た。

4 - L2 筆記再生

☆ 4年生 : 昔、あるどろぼうが天井じょうにいます。彼は下を見て、ある家族が見えました。この家族はお父さん、お母さん、あかんぼうがいます。お父さんとお母さんがぐっすりねています。このどろぼうはこんなことを見て、すぐに家に入りました。… (省略)

☆ 3年生 : むかし、どろぼうがあるいえのてんじょううらをしのびこみました。下を見ると、お父さんとお母さんとあかんぼうがねむっていました。下へおりそうとしたら、まんなかになていたあかぼうが目をあげました。男はあわてて天井うらにもどりました。… (省略)

☆ 2年生 : ある日 どろぼうがある家に入った。下を見たらお父さんとお母はぐっすりねています。おかんぼうがねています。しばらくあかんぼうは目をあけました。… (省略)

【付録 5 L2 読解ストラテジーに関する質問項目】

項目	全く当てはまらない←→非常に当てはまる
(Global reading strategies)	
1. 読み目標を特定する。	1 . . . 2 . . . 3 . . . 4 . . . 5
2. 内容全体をざっと読む／速読する。	1 . . . 2 . . . 3 . . . 4 . . . 5
3. 予測を立てる。	1 . . . 2 . . . 3 . . . 4 . . . 5
4. 予測が合っているかどうかを確認する。	1 . . . 2 . . . 3 . . . 4 . . . 5
5. 読みながら質問を立てる。	1 . . . 2 . . . 3 . . . 4 . . . 5
6. 自分が作った質問に答える。	1 . . . 2 . . . 3 . . . 4 . . . 5
7. テキスト内容と自分の持っている背景知識や経験と結びつける。	1 . . . 2 . . . 3 . . . 4 . . . 5
8. テキストの構成に注意を払う。	1 . . . 2 . . . 3 . . . 4 . . . 5
9. テキストのある部分を他の部分と結びつける。	1 . . . 2 . . . 3 . . . 4 . . . 5
10. 背景知識や経験をもとに意味を推測する。	1 . . . 2 . . . 3 . . . 4 . . . 5
11. イメージをしながら読む。	1 . . . 2 . . . 3 . . . 4 . . . 5
12. 談話の構造を理解する。	1 . . . 2 . . . 3 . . . 4 . . . 5
13. 接続表現等を使って談話の照応関係をつかむ。	1 . . . 2 . . . 3 . . . 4 . . . 5
14. 文中の省略に気をつけながら文章を理解する。	1 . . . 2 . . . 3 . . . 4 . . . 5
15. 文章中に明示的に書かれていないことについても考える。	1 . . . 2 . . . 3 . . . 4 . . . 5
16. 文章を読む際には、書き手の意図を理解する。	1 . . . 2 . . . 3 . . . 4 . . . 5
(Monitoring reading strategies)	
17. 書かれている内容について自分の意見を持つ。	1 . . . 2 . . . 3 . . . 4 . . . 5
18. 重要なアイデアが理解できているかどうか考える。	1 . . . 2 . . . 3 . . . 4 . . . 5
19. 自分にとって難しいところを識別する。	1 . . . 2 . . . 3 . . . 4 . . . 5
20. 間違っ理解したところを修正するようにする。	1 . . . 2 . . . 3 . . . 4 . . . 5
21. 読み目的が達成されたかどうか判断する。	1 . . . 2 . . . 3 . . . 4 . . . 5
22. もう一度読む。繰り返し読む。	1 . . . 2 . . . 3 . . . 4 . . . 5
23. 読んで理解したことを振り返る。	1 . . . 2 . . . 3 . . . 4 . . . 5
(Support reading strategies)	
24. 意味の知らない単語に出会うと辞書を使う。	1 . . . 2 . . . 3 . . . 4 . . . 5
25. ノートを取りながら読む。	1 . . . 2 . . . 3 . . . 4 . . . 5
26. 自分の言葉で言い直したり言い換えたりする。	1 . . . 2 . . . 3 . . . 4 . . . 5
27. 一つ一つの単語を母語に訳しながら読む。	1 . . . 2 . . . 3 . . . 4 . . . 5
28. 一つ一つの文を母語に訳しながら読み進める。	1 . . . 2 . . . 3 . . . 4 . . . 5
29. 必ず母語に訳す。	1 . . . 2 . . . 3 . . . 4 . . . 5
30. 重要なところに下線を引く／色ペンでハイライトする。	1 . . . 2 . . . 3 . . . 4 . . . 5
31. 文章を読みながら図やグラフを使う。	1 . . . 2 . . . 3 . . . 4 . . . 5
32. 文章全体の内容を要約する	1 . . . 2 . . . 3 . . . 4 . . . 5
33. 情報をまとめる。	1 . . . 2 . . . 3 . . . 4 . . . 5

【付録 6 読解習慣の質問項目】

※ 1:全くしない、2:あまりしない、3:どちらともいえない、4:よくする、5:いつもする

項目	THAI	JAPANESE
①新聞を読む	1・・2・・3・・4・・5	1・・2・・3・・4・・5
②雑誌を読む	1・・2・・3・・4・・5	1・・2・・3・・4・・5
③小説を読む	1・・2・・3・・4・・5	1・・2・・3・・4・・5
④漫画を読む	1・・2・・3・・4・・5	1・・2・・3・・4・・5
⑤エッセイを読む	1・・2・・3・・4・・5	1・・2・・3・・4・・5
⑥一般科目の教科書を読む	1・・2・・3・・4・・5	1・・2・・3・・4・・5
⑦メール・手紙を読む	1・・2・・3・・4・・5	1・・2・・3・・4・・5
⑧サイト上の情報を読む (興味のあるトピック：)	1・・2・・3・・4・・5	1・・2・・3・・4・・5
⑨本屋で本を買って読む	1・・2・・3・・4・・5	1・・2・・3・・4・・5
⑩図書館で本を借りて読む	1・・2・・3・・4・・5	1・・2・・3・・4・・5
⑪友達など他人から本を借りて 読む	1・・2・・3・・4・・5	1・・2・・3・・4・・5
⑫喫茶店などで読書をする	1・・2・・3・・4・・5	1・・2・・3・・4・・5
⑬その他_____	1・・2・・3・・4・・5	1・・2・・3・・4・・5

【付録 7 読んだテキスト及びタスクに対する印象の質問項目例】

文章について	全く当てはまらない←→非常に当てはまる
1. 読んだ文章は面白かった。	1・・・2・・・3・・・4・・・5
2. 読んだ文章は難しかった。	1・・・2・・・3・・・4・・・5
3. 読んだ文章は意味の分からない単語や表現が多かった。	1・・・2・・・3・・・4・・・5
再話のタスクについて	
4. 文章を読むとき、しっかりと理解しようとした。	1・・・2・・・3・・・4・・・5
5. 文章で使われている単語・表現・文をできるだけたくさん覚えようとした。	1・・・2・・・3・・・4・・・5
6. 文章の段落やパラグラフ、談話の構成に注意した。	1・・・2・・・3・・・4・・・5
7. 文章を読むとき、世界知識を使ってイメージをしながら読んだ。	1・・・2・・・3・・・4・・・5
8. 話すとき、発音やイントネーションに気をつけた。	1・・・2・・・3・・・4・・・5
9. 話すとき、物語の流れに注意するようにした。	1・・・2・・・3・・・4・・・5
10. 読んだ内容を思い出してストーリーを語るのが楽しい。	1・・・2・・・3・・・4・・・5
11. 話すとき、相手がイメージしやすいように話した。	1・・・2・・・3・・・4・・・5
12. 話すとき、文と文のつながりに気をつけて話した。	1・・・2・・・3・・・4・・・5
13. 話すとき、自分が言いたい言葉が出てこないときは、別の言葉に言い換えた。	1・・・2・・・3・・・4・・・5
14. 話すとき、文法や表現などの正確さに注意した。	1・・・2・・・3・・・4・・・5
15. 話すとき、間違いを恐れず、できるだけ積極的に話そうと思った。	1・・・2・・・3・・・4・・・5
16. 話すことは考えながら行うので、難しかった。	1・・・2・・・3・・・4・・・5
17. 話すとき、自分の感想や意見を付け加えた。	1・・・2・・・3・・・4・・・5
18. 文章を読んでから再話タスクを行うのは楽しい。	1・・・2・・・3・・・4・・・5
19. 文章を読んでから再話タスクを行うのは難しい。	1・・・2・・・3・・・4・・・5
20. 再話のタスクはクラスでやった方がよい。	1・・・2・・・3・・・4・・・5

【付録 8 理解テストの質問項目例】

8-1 研究 1 で使用した「虫」テキスト

- ①アリの 研究者はアリに困る人にどんなアドバイスをしましたか。

นักวิจัยมดให้คำแนะนำแก่คนที่ลำบากเรื่องมดว่าอย่างไร

- ②草履ではなく、お坊さんが下駄をはくのはどうしてですか。

ทำไมพระจึงใส่เกี้ยวไม่ใส่รองเท้าแตะ

- ③この文章からわかる柚子坊はどんな虫ですか。

จากเนื้อเรื่อง 柚子坊 เป็นหนอนลักษณะอย่างไร

- ④アリは作家や歌人にとってどのように見えますか。

สำหรับนักเขียนและนักแต่งโคลงกลอนมองเห็นมดเป็นอย่างไร

- ⑤筆者がこの文章で一番言いたいことは何ですか。

จากเนื้อเรื่องผู้เขียนต้องการสื่อความหมายอะไรมากที่สุด

8-2 研究 2 で使用した「赤ん坊」テキスト

- ①どろぼうはどこから家に入りましたか。

ขโมยเข้าบ้านทางไหน

- ②どろぼうが家に入った時、家の人は何をしていましたか。

ตอนที่ขโมยเข้าบ้าน คนในบ้านทำอะไรอยู่

- ③どろぼうは赤ちゃんを泣かせないために、何をしましたか。

ขโมยทำอะไรไม่ให้เด็กร้องไห้

- ④どろぼうが家を出たのはいつごろですか。

ขโมยออกจากบ้านตอนไหน

- ⑤どろぼうは何かを盗むことができましたか。それはどうでしたか。

ขโมยขโมยอะไรไปได้ไหม เพราะอะไร