

読解授業における大学生のストラテジー使用意識

— 授業前後の使用傾向からの示唆 —

Reading Comprehension Strategies of University Students:
An Analysis of Trends before and after Class

三宅若菜

Abstract

This study examined the use of reading comprehension strategies by university students before and after taking a reading comprehension class: the results showed characteristics in the four areas of 'Separation', 'Integration', 'Stagnation' and 'Development', thereby identifying the need for classroom support. Efforts to enhance reading comprehension strategies should steer clear of standardized methods and focus instead on providing personalized support tailored to an individual's experiences and contexts.

キーワード：読解ストラテジー, メタ認知, 読解授業, 論説文, 読書習慣

1. はじめに

読書習慣がないという大学生が約半数にのぼる状態が、続いている（全国大学生生活協同組合連合会 2023）¹⁾。一方、大学受験対策の現代文参考書を見てみると、文構造の把握や選択問題、記述問題の解答方法等が、「ストラテジー」、「スゴ技」、「解法公式」などと称され、提示されている²⁾。読書習慣が少ない大学生は、どのような読解ストラテジーを使用して教科書や資料を読んでいるのだろうか。

読解ストラテジーとは「読み手が文章に対して、効果的に働きかけて意味を引き出すために用いる心的な操作」である（Barnett1988; 南之園 1997）。背景知識の活性化や予測から内容を推測し文章を理解するトップダウン・ストラテジー（global, text-level strategies）と、文字や語の認識や文法知識を使った文構造の解明等から文章を理解するボトムアップ・ストラテジー（local, word-level strategies）に分類されることが多い。読解において特定のストラテジーのみが有効であるわけではなく、難易度の高い文章を読む場合、すぐれた読み手は多様なストラテジーを多用する傾向にあるという（Kletzien 1991）。さらに、同じストラテ

ジーを使用しても、読み手によって読解に成功する場合としない場合があることも報告されている (Anderson 1991)。

日本語を第二言語 (外国語) とする学習者を対象とした読解ストラテジー研究には、論説文を読むことは文章全体の構造の機能を把握することであるとした石黒 (2002) の研究がある。この研究では、序論での文章全体の「問い」、 「問い」に対する本論での「答え」の説得、結論での問いに対する最終的な「答え」、 という構造をとらえるためのストラテジーを、論説文を読み解くために必要な手がかりであるとして提示した。文章構造を把握することについて中級日本語学習者を対象に検証し、さらに議論を発展させたのが田川 (2011, 2012) の調査である。読解の過程で注意を払うべき活動とその活動の使用順序について調査を行い、その結果、まず構造に注目することが最も正確で効果的な読み方であり、次に要点をつかむという順序で読むことが効果的な方法であると実証した。

また、藤田他 (2017, 2018a, 2018b) による 72 名の学部留学生を対象として行われた日本語授業では、Chamot et al. (1999) の学習のメタ認知モデルを読解に当てはめたストラテジー獲得支援活動が行われ、授業を通してメタ認知³⁾ を活用することで論説文の理解が促進されたことが示唆された。メタ認知を活用しつつ、文章構造を読み解くための手がかりを明示し、それが使えるように支援することが、ストラテジーを使った読解授業において必要であるといえよう。

2. 研究目的および研究方法

2-1. 研究目的

筆者は、2021 年度より「日本語表現 I・II」を担当する機会を与えられた。「日本語表現 I・II」は、全学部生を対象に、大学での基礎的な学習スキルを養うことを目的とした総合教育科目『ベーシック科目』群に位置づけられている。

授業では、読書習慣が少ない大学生を想定し、読解ストラテジーの獲得を支援することにした。2021 年度「日本語表現 II」では、日本語を第二言語 (外国語) とする教育研究の知見を活かし、メタ認知を活用した読解ストラテジー (藤田他 2017; 表 1) を学習した。また、メタ認知を活用しながら学んだ読解ストラテジーをさらに活用するため、一冊の新書を読み切り、読解に対する自信をつけるように促した (三宅 2022b)。ただ、授業活動のなかで、学習した読解ストラテジーがどのように使用されていたかについては明らかになっていない。

読解ストラテジーの獲得を支援していくには、学習したストラテジーの使用の実態について、授業前、授業中、授業終了後と、授業の実践過程に沿って分析を行う必要がある。本稿では、2022 年度の授業前後において見られた読解ストラテジーの使用傾向に焦点をあてる。そこから、読解ストラテジーの使用意識の一部を明らかにし、今後の授業支援への示唆を得

表1 メタ認知を活用した読解ストラテジー（藤田他（2017））

1.	読む前に準備する
2.	知っているルールを利用する
3.	自分の知っていることや経験に引きつけて考える
4.	焦点をしぼる
5.	ときどき止まってメモする
6.	図や表を利用する
7.	周りの情報からことばの意味を推測する
8.	質問して確認する
9.	読んだ後、理解度を自己評価する
10.	ストラテジーの選び方・使い方を自己評価する

ることを研究目的とする。

2-2. 授業の概要

2022年度「日本語表現Ⅱ」では、経済学部、経営学部に所属する2-4年生計22名と短期留学生3名を対象に、読解ストラテジー獲得を目的とした授業を2クラスで実施した⁴⁾。授業活動の概要を、表2に示す。授業前半に実施する読解ストラテジー練習では、毎回新たに学習する読解ストラテジー（表1）を意識しながら、社説等の論説文を読んでいった。授業

表2 読解ストラテジー獲得を目的とした授業活動

内容		目的
読解ストラテジーの練習	(1) 論説文（主に社説）を読解	読解ストラテジーについて使用方法やその効果を確認し、意識化する。
	(2) 読解のプロセスについてグループで意見交換	自らの読解ストラテジーの使用を言語化する。他者と比較・対照を行う。
	(3) 振り返りシート（毎授業後）ポートフォリオ作成（学期末）	読解ストラテジーの使用について分析、考察することで意識化する。
新書を読む	(1) 該当箇所について内容発表	書籍の内容や自らの考えについて言語化する。
	(2) 質疑応答	グループメンバーと内容について考察し、使用した読解ストラテジーの確認を行う。他者の視点からの気づきを促す。
	(3) リーフレット作成 大学図書館における展示・図書館HPへ掲載	書籍の内容や自らの考えについて言語化・視覚化する。

読解授業における大学生のストラテジー使用意識

後半では、新書を一冊読み切ることを目的とした活動を行い、学んだ読解ストラテジーの使用をさらに促した⁵⁾。

2-3. 研究データ

授業において見られた読解ストラテジーの使用傾向を検討するため、インターネットを通じてアンケート調査を行った。個々の読解ストラテジーについての正しい認識がないまま、授業前にアンケート調査を行ってしまうと、適切な理解に及ばないまま回答してしまうおそれがある。そのため、調査は授業終了時に授業前のことを思い出し、授業前後の使用について答える形式とした。

実施時期：全授業終了時

実施目的：授業前後の読解ストラテジー使用を把握する。

質問（複数回答可）

項目 1. これまで使用していた読解ストラテジーはどれですか。

項目 2. 授業を機に使用するようになった読解ストラテジーはどれですか。

項目 3. 今後使用したい読解ストラテジーはどれですか。

項目 4. 使用が難しかった読解ストラテジーはどれですか。

また、各項目において、読解ストラテジーを選択した理由の記述も求めた。

3. 結果

授業前後の読解ストラテジー使用に関するアンケート調査の結果を、質問項目ごとに表 3 にまとめた。

表3 授業前後の読解ストラテジー使用に対する意識（回答数25名，複数回答可）

読解ストラテジー		項目1.	項目2.	項目3.	項目4.
1.	読む前に準備する	14	12	6	0
2.	知っているルールを利用する	14	7	6	1
3.	自分の知っていることや経験に引きつけて考える	13	10	10	3
4.	焦点をしぼる	19	8	5	0
5.	ときどき止まってメモする	16	8	5	0
6.	図や表を利用する	7	10	6	10
7.	周りの情報からことばの意味を推測する	12	8	7	7
8.	質問して確認する	7	4	8	8
9.	読んだ後，理解度を自己評価する	5	10	11	4
10.	ストラテジーの選び方・使い方を自己評価する	5	3	6	3
合計		92	64	55	31

3-1. これまで使用していた読解ストラテジー

質問項目1.に対する回答で数多く挙げられていたのが，4.焦点をしぼる（19名），5.ときどき止まってメモする（16名），1.読む前に準備する（14名），2.知っているルールを利用する（14名）であった。質問項目4.でも，4.焦点をしぼる，5.ときどき止まってメモする，1.読む前に準備するは，ストラテジーの使用が難しいとの回答もなく（0名），論説文を読解する際使用しやすいストラテジーであったようだ。大学入試対策等これまでの読解指導を通じて，学生らが授業前から使用していたストラテジーであったためだと考える。

3-2. 授業を機に使用するようになった読解ストラテジー

質問項目2.に対する回答では，1.読む前に準備する（12名），3.自分の知っていることや経験に引きつけて考える（10名），6.図や表を利用する（10名），9.読んだ後，理解度を自己評価する（10名）が数多く挙げられた。これらのストラテジーにおいて，授業を機に使用するようになった理由に言及した部分を，表4にまとめた。なお，理由に関する言及部分の（L-）は，対象学生の通し番号である。

表4をみると，1.読む前に準備する（12名），3.自分の知っていることや経験に引きつけて考える（10名），6.図や表を利用する（10名）を使用するようになったのは，文章内容への理解が促進され，その効果を実感したからであるとわかる。ただ，9.読んだ後，理解度を自己評価するを挙げた理由に，「読むという行為で満足してしまうことが多かった（L8）」と文章理解にのみ焦点を当てていた読み方を省みていた点は特筆すべきである。

表 4 授業を機にストラテジーを使用するようになった理由

読解ストラテジー		理由に関する言及部分（言及した学生）
1.	読む前に準備する	文章をいきなり読んだ時に比べて、内容の理解度が全く違う。(L15)
		どの言葉に注目すべきなのかを決めることができる。(L20)
3.	自分の知っていることや経験に引きつけて考える	難しい言葉や表現を置き換える発想がなかった。使うと、内容が簡単になる。(L18)
6.	図や表を利用する	自分の考えが視覚的にとらえられ、わかりやすくなる。(L16)
9.	読んだ後、理解度を自己評価する	文章を読むという行為で満足してしまうことが多かった。読む前に目標を立てたり、自分で質問を作成したりして理解度を確かめることの重要性を、講義を通して理解できた。(L8)

1. 読む前に準備するは、授業開始前に使っていたストラテジーでも多かった（質問項目 1. 14名）うえに、授業を機に使用するようになったとの回答も多かった。開始前までは無意識に使用していたが、授業を通してこのストラテジーを意識化するようになったのではないだろうか。

一方、質問項目 1. から 2. への回答数が大幅に下がったのが、2. 知っているルールを利用する（14→7名）、4. 焦点をしぼる（19→8名）、5. ときどき止まってメモする（16→8名）であった。授業開始前にこれらのストラテジーを使用していたのだが、授業において新たな効果が実感されたりさらに意識化が強まったりする機会が少なかったことが窺える。

3-3. 今後使用したい読解ストラテジー

質問項目 3. に対する回答で数多く挙げられていたのは、3. 自分の知っていることや経験に引きつけて考える（10名）、9. 読んだ後、理解度を自己評価する（10名）であった。今後使用したいストラテジーを選択した理由に言及した部分を、表 5 にまとめた。

3. 自分の知っていることや経験に引きつけて考えるを挙げた代表的な理由には、読解のなかで理解が促進され、効果を実感したという言及が多かった。また、自分の知っていることや経験に引きつけて考えると、「説明するときに自分も相手も納得できる説明ができる(L20)」という読解ではない場面での使用に関する言及があった。読解で得られたストラテジーが説明をするという他の活動に転用されており、それを評価していたといえる。

9. 読んだ後、理解度を自己評価するについては、自己評価をすることで読解力の伸長を実感できたという理由が多かった。「わかりやすくなる (L16)」、「内容が簡単になる (L18)」、「理解が進む (L20)」といった、これまで挙げられた文章の理解促進を評価する傾向とは異なる理由でストラテジーを積極的に使用していた。また、授業前の使用経験は少

表5 授業で学んだストラテジーを今後使用したいと思う理由

読解ストラテジー		理由に関する言及部分（言及した学生）
3.	自分の知っていることや経験に引きつけて考える	一番、文章の内容を理解することに繋がるのではないかと。(L21)
		説明するときに自分も相手も納得できる説明ができる。多少分からない文章でも自分なりに推測し経験などに引き付けられれば、理解がすすむ。(L20)
9.	読んだ後、理解度を自己評価する	自己評価をすることで成長具合が見れる。(L14)
		ストラテジーを学んで、どれほど文章を読み込めるようになったのか評価したい。(L16)

なかった（質問項目1.5名）ものの、授業を機に使用するようになったという傾向（質問項目2.11名）や、今後の使用に前向きな傾向（質問項目3.11名）が見られたことも、このストラテジーの特徴である。

3-4. 使用が難しかった読解ストラテジー

質問項目4.に対する回答は、質問項目2.から半減しているものの、6.図や表を利用する（質問項目4.10名）への回答に集中していた。表6に、授業で学んだストラテジーの使用が困難である理由として言及した部分をまとめた。

6.図や表を利用するを挙げた理由をみると、「自分の考えが視覚的にとらえられ、わかりやすくなる。(L16)」と授業を機に使用するようになったという傾向（質問項目2.10名）が見られた一方で、使用が困難であった傾向も見られた。このストラテジーの使用が困難である理由には、「情報を読み取ることが出来なければいけない(L21)」と、図表にまとめる前の段階で躓いてしまい、図表の作成まで至らないという言及や、「適切な図表の種類が分からない(L18)」、「練習を何度も繰り返すれば使いこなすことができそう(L15)」とい

表6 授業で学んだストラテジーの使用が困難である理由

読解ストラテジー		理由に関する言及部分（言及した学生）
6.	図や表を利用する	情報を読み取ることが出来なければいけないため、時間がかかる。(L21)
		まとめるのに適切な図表の種類が分からないことが多かった。(L18)
		ポイントや論点を整理するのが苦手。練習を何度も繰り返すれば使いこなすことができそう。(L15)
8.	質問して確認する	自分がどこまで理解できているのかを相手に伝えるのが難しい。(L1)
		授業がなければ機会がないので慣れない。(L12)

うような、図表を利用した読解練習の不足が窺える言及があった。

8. 質問して確認する (8名) は、理解に自信が持てないとき、何がわからないのかを明確にし、自分が求めている答えが引き出せるよう具体的な質問をして確認するというストラテジーである。このストラテジーを使用するには、理解できたこととできなかったことを選別したうえで、理解できなかったことを言語化しなければならない。文章の内容を確認できることで理解を促進するストラテジーであるが、「自分がどこまで理解できているのかを相手に伝える (L1)」, つまり内容を言語化できる程度の理解にまで達しないと、ストラテジーの使用には至らないことが窺えた。また、「機会がないので慣れない (L12)」というようなストラテジーの練習不足により使用が難しくなっていることが窺える理由も見られた。

4. 考察

学生へのアンケート調査の結果から、授業前後の読解ストラテジー使用に対して、意識の変化が見られたストラテジーとそうではないストラテジーとに分かれた。また、そこには授業前のストラテジー使用経験の影響があることがわかった。

そこで、授業前のストラテジー使用経験が、各ストラテジーにどのように影響しているのかを視覚化するため、縦軸を授業前のストラテジー使用経験、横軸を授業におけるストラテジー使用の意識化とした四象限のマトリクスを作成したのが、図1である。授業におけるストラテジー使用の意識化を、授業前のストラテジー使用経験という観点を加えて作図することにより、授業参加者の読解ストラテジーの全体的な使用傾向を四象限でカテゴリー化し、大学生を対象とした読解ストラテジーの獲得を支援する授業のあり方の検討を試みたい。

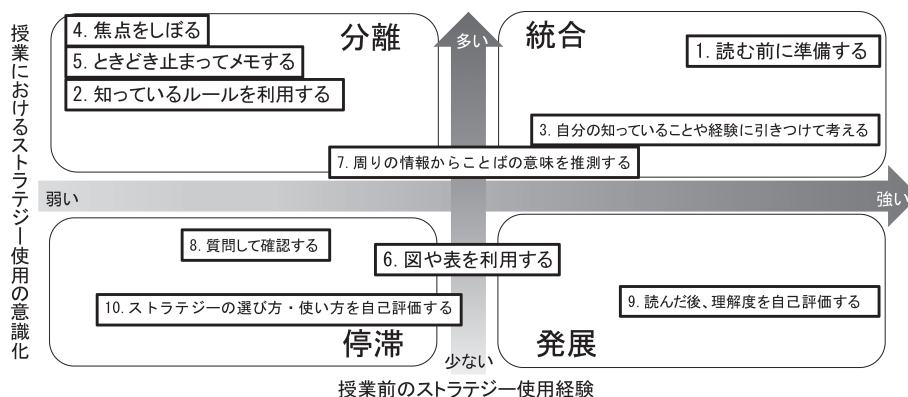


図1 授業参加者の読解ストラテジーの使用傾向 (筆者作成)

4-1. 「分離」カテゴリ

読解ストラテジーに関する知識や経験が多かったものの、ストラテジーの意識化が弱かった第1象限を「分離」カテゴリとした。授業後に、今後の使用に対する意欲が見られなかったカテゴリで、これまでの読解ストラテジーに関する知識や経験があったにもかかわらず、それを活かせず、知識や経験とその使用が分離したままで関連づけられていない状態にあるため、「分離」と名付けた。

2. 知っているルールを利用する, 4. 焦点をしぼる, 5. ときどき止まってメモするは、大学入試対策等での読解指導で授業前のストラテジー使用経験が多かったものの、試験ではない場面の文章読解では、新たな効果あまり実感されず、授業後の使用意欲も見られなかったため、意識化も弱い傾向であるとした。そして、ストラテジー使用経験があるとした数が多かった順に、上から、4. 焦点をしぼる, 5. ときどき止まってメモする, 2. 知っているルールを利用すると並べた。

授業前からストラテジーを使用していたため授業後のメタ認知使用に変化がなかったことを示した藤田他(2018b)の示唆を本研究も実証したといえる。どの文章にも使用できる特定のストラテジーがあるわけではないため、無理に全てのストラテジーを使用する必要はないが、ストラテジーを活用できる活動を再考し、意識化を促すようにしたい。

4-2. 「統合」カテゴリ

授業開始前の使用経験があり、授業での実践を通してストラテジーの使用がさらに意識化され、今後への使用意欲も窺えたという第2象限を、それまでの経験知と授業での実践知が一体化し統合したという意味で「統合」カテゴリと名付けた。

大学入試対策等での読解指導で授業前の使用経験が多かった1. 読む前に準備する, 3. 自分の知っていることや経験に引きつけて考えるは、授業において使用することで強く意識化された傾向が見られたため、このカテゴリとした。なお、7. 周りの情報からことばの意味を推測するは、授業前までの使用が一定数あったが、授業で実践していく中で効果を実感し使用するようになったという評価と使用が難しかったという評価に分かれたため、第1象限「分離」カテゴリと第2象限「統合」カテゴリの間においた。

これらの読解ストラテジーは、「分離」カテゴリとは対照的に、試験での読解とは異なる状況においても効果が見出された。授業での実践を通じた意識化に二つのカテゴリで違いが見られたのは、なぜなのだろうか。

この原因の一つとして、3. 自分の知っていることや経験に引きつけて考えるが授業を機に使用するようになった理由に、読解場面だけではなく会話場面への転用が示唆されていたことに注目したい。自らの読解プロセスを言語化し、グループでそれを報告し合う活動や新書を読みながらその内容や自らの考えを示す授業活動により、このストラテジーが活性化さ

れた可能性があるのではないだろうか。藤田他（2018a, 2018b）の調査結果にも、書く活動や料理など他場面への転用が示されている。それまでの経験知と授業での実践知が一体化するには、読解場面だけでなく他場面へのメタ認知的知識の転用が鍵となるのかもしれない。授業の過程や授業以外の場面での使用意識も把握し、この検証を進めていきたい。

4-3. 「停滞」カテゴリ

授業前までの使用経験が少なく、授業での実践を経ても使用が難しかった傾向にある第3象限を、意識化が進まずに変化がない状態を表す「停滞」カテゴリと名付けた。

8. 質問して確認するは、授業前までの使用経験が少なく、授業後も効果が認められなかった傾向にあったため、「停滞」カテゴリとした。質問をするには、情報の読み取りだけでなく、理解できたこととそうでないものを選別し言語化する必要があり、そこに学生が困難を感じていたようだ。ストラテジー使用の困難さを克服できるように、読解題材の選定や教師の働きかけを改善していきたい。また、このストラテジーの練習不足も示唆されていることから、ストラテジーの効果を実感できるような教室内外での機会を促すような働きかけを必要がある。

6. 図や表を利用するは、授業前までの使用経験が少なく、授業を機に使うようになったという学生と使用が難しかったという学生に分かれたため、第3象限「停滞」カテゴリと第4象限「発展」カテゴリの間とした。図表の作成には、情報の読み取りだけでなく、要点を探しその関係を図に示す必要があり、その過程で困難さを感じた学生もいたようだ。認知的負荷が増大し過ぎない文章を読んでいる時に、図作成によるストラテジー効果が見られることが報告されている（Zhang 2001）。学生の認知レベルにより、ストラテジー使用の意識化傾向が分かれた可能性もある。また、このストラテジーの練習不足も示唆されていることから、特に新書を読む活動において読解ストラテジーの練習機会を増やせるような働きかけを今後工夫していきたい。

10. ストラテジーの選び方・使い方を自己評価するは、自分がどのようにストラテジーを選び、そのストラテジーをどのように使っているかを意識するストラテジーであり、当該アンケート調査への回答自体がこのストラテジーを働かせているともいえる。しかしながら、調査ではどの質問項目にも回答数が集まらなかったため、授業前までの使用経験が少なく授業での意識化も低い「停滞」カテゴリとした。メタ認知のなかでも同じ評価プロセスにあたる9. 読んだ後、理解度を自己評価するは、使用に前向きな傾向が示されたのに対し、このストラテジーの使用に意識が向かなかつたのはなぜか。授業の過程を分析することで、この原因を追求していきたい。

4-4. 「発展」 カテゴリー

授業前の使用経験が少なかったものの、授業での実践を通して使用が意識化され今後への使用意欲も見られた第4象限は、進化や成長が起きている状態を表す「発展」カテゴリーと名付けた。

9. 読んだ後、理解度を自己評価するは、授業前の使用経験は少なかったが、授業において使用することで自己の成長を実感する傾向や今後の使用に前向きである傾向が見られたため、「発展」カテゴリーとした。文章への理解度を高次のレベルでとらえてモニターし評価するという、このストラテジーの志向は、「人間としての在り方や生き方に関する深い洞察」が必要⁶⁾とされる教養教育の制度設計と重なるところがある。このストラテジーは、文章の理解促進に対し即効性があったわけではない。それにもかかわらず積極的な使用傾向が見られたことは、最近の言葉で「タイパ」と評される「時間対効果」を志向する傾向とは一線を画す。他ストラテジーの評価で目立った、費やした時間とそれによって得られた効果を志向する傾向とは異なり、自己錬磨や自己形成を志向する傾向は、いわば遠回りの恩恵を評価しているともいえる。

このストラテジーの意識化が強く示されたのは、自らの読解プロセスについて言語化する活動やそれを他者と比較・対照する活動等を通して、読解の過程をモニターし評価するというメタ認知的活動自体が支持された結果が示されたと考える。この点においては、メタ認知を活用した読解ストラテジーの獲得を支援する授業が教養教育の役割も果たしているといえるのではないだろうか。

5. まとめ

授業参加学生に対するアンケート調査をもとに、読解ストラテジーの使用傾向を分類した。その結果、授業開始前までの経験知を授業で活かせず関連づけられていない状態である「分離」、授業開始前までの経験知と授業での実践知が一体化し統合した状態である「統合」、授業前までの使用経験が少なく授業を経ても意識化が進まない状態である「停滞」、授業前の使用経験は少なかったが授業を通して意識化が進み進化・成長が起きている状態である「発展」、というカテゴリーに整理され、カテゴリーごとに読解ストラテジー支援のあり方を検討することができた。

大学生を対象とした読解ストラテジーの獲得を支援する授業では、一律にストラテジーを扱うのではなく、大学進学前に学んだストラテジーが活用できるよう、使用経験や使用状況に応じた支援をするべきである。それには、読解ストラテジーに関するレディネス調査が不可欠である。ストラテジーの使用経験や使用状況だけでなく個々の学習スタイルやメタ認知レベル等も、レディネス調査の実施により確認することができれば、より効果的な読解スト

ラテジー支援授業が可能になるだろう。

さらに、読書習慣の少ない大学生が、読解ストラテジーの効果を実感し、日常的に使用できる環境を構築していく支援の必要性も痛感した。支援を継続していくにあたり、授業内外でのストラテジー使用を促進できるよう工夫を重ねていきたい。

一方、文章の文言理解で満足していたというそれまでの読解スタイルを脱却し、読解前の準備や読解後の評価を重んじるようになったという学生の言及は、メタ認知を活用した読解授業の成果であるとともに教養教育の視点を含んだ読解教育の成果であるともいえよう。授業活動の中で自分とは異なるストラテジーの使用方法や価値観に常に触れていたことが、批判的思考を発展させ、自らの読み方を検討し、自己形成を志向する姿勢につながっていくのではないだろうか。また、答えを求めていく形式の読解授業ではなかったことで、異なる文化背景を持つ学生や著者、文章と向き合うことへの理解も深まっていくのではないかと考える。

本研究は、授業前後の比較からの検討に過ぎず、授業の過程においてストラテジーがどのように使用されたのかについては、明らかになっていない。今後は、授業過程を分析対象とし、読解ストラテジーの使用意識についてさらに詳細に探ってみたい。

付記

本研究は、大学教育学会第45回（2023年）大会において発表した内容を当日の質疑応答等を踏まえて加筆修正したものである。本稿執筆にあたり貴重なご助言をくださった皆様に感謝したい。また、本研究はJSPS 科研費 20K21994 の助成を受けた。

注

- 1) 全国の国公立および私立大学の学部学生 9,126 名を対象にしたアンケート調査（全国大学生生活協同組合連合会 2023）によると、電子書籍も含めた書籍の1日の読書時間が「0分」は46.4%で、21年50.5%、20年47.2%、19年48.1%と約半数にのぼる状態が続いている。また、1日の読書時間（電子書籍も含む）の平均は、32.7分（21年28.4分、20年32.1分、19年30.4分）となっている。書籍費も1740円（2013年）→1520円（2022年）と、10年前に比べ減少している。
- 2) 例えば、船口（2001）『船口の現代文〈読〉と〈解〉のストラテジー』、宮下（2021）『最短10時間で9割とれる 共通テスト現代文のスゴ技』、出口（2015）『出口のシステム現代文 解法公式集』等がある。
- 3) メタ認知とは「認知についての認知を意味する語」（三宮 2008）で、メタ認知的知識とメタ認知的活動から成る。読解活動におけるメタ認知的知識は、読み手が持つ読解ストラテジーについての知識で、メタ認知的活動は、自分の読解の過程で、理解できている部分、理解に至っていない部分はどこであるのかをモニターし、その結果、自分の活動をコントロールしたりすることを指す（館岡 2005: 20）。

- 4) 履修生のうち8名は、前学期に実施した読解ストラテジーの獲得を目的とした授業「日本語表現Ⅰ」を履修していた。
- 5) 活動内容は三宅(2022b)で詳しく説明している。
- 6) 2002年の中央教育審議会答申において、新しい時代における教養教育は、「専攻分野の枠を超えて共通に求められる知識や思考方法の獲得、人間としての在り方や生き方に関する深い洞察、現実を正しく理解する力の涵養など、新しい時代に求められる教養教育の制度設計に全力で取り組む必要がある」と示している。

参考文献・資料

- 石黒圭(2002)「説明文読解の方法—たどり読みによる文章構造の把握」『一橋大学留学生センター紀要』第5号, 一橋大学留学生センター, pp.17-38.
- 全国大学生生活協同組合連合会「第58回学生生活実態調査」 <https://www.univcoop.or.jp/press/life/report.html> (2023/09/17 アクセス)
- 田川麻央(2011)「説明文理解に及ぼす要点と構造の統合的探索の効果—中級日本語学習者を対象に—」『言語文化と日本語教育』41, お茶の水女子大学日本語日本文化学研究会, pp.11-19.
- 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—要点探索活動と構造探索活動の統合と影響を考慮して—」『日本語教育』151号, 外国人のための日本語教育学会, pp.34-47.
- 田川麻央(2020)『日本語学習者の読解ストラテジー—要点関係図の効果を探る』春風社
- 出口汪(2015)『出口のシステム現代文 解法公式集』水王舎
- 三宮真智子編(2008)『メタ認知 学習力を支える認知 機能』北大路書房
- 福島智子, 藤田裕子, 白頭宏美, 三宅若菜, 鈴木理子, 梅岡巳香(2017)「学部留学生のためのメタ認知を活用した読解教材開発」『日本語教育方法研究会誌』23(2) pp.28-29.
- 藤田裕子, 福島智子, 白頭宏美, 三宅若菜, 鈴木理子, 伊古田絵里(2018a)「メタ認知を活用した読解教材を用いた授業の試み—使用後の面接調査から得られた声—」『日本語教育方法研究会誌』24-2 pp.34-35.
- 藤田裕子, 福島智子, 白頭弘美, 三宅若菜, 鈴木理子, 伊古田絵里(2018b)「メタ認知を活用した読解教材使用に対する調査の分析—学部留学生への面接調査をもとに—」『日本語教育学会秋季大会予稿集』pp.365-370.
- 藤田裕子, 福島智子, 白頭弘美, 三宅若菜, 鈴木理子, 伊古田絵里(2019)「学生の深い思考を促す教師の支援—メタ認知を活用した読解教材を通して—」『日本語教育学会秋季大会予稿集』pp.215-220.
- 船口明(2001)『船口の現代文〈読〉と〈解〉のストラテジー』代々木ライブラリー
- 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.』7, 国際交流基金日本語国際センター, pp.31-44.
- 三宅若菜(2022a)「ブックトークを通じた読解ストラテジーの獲得支援」『大学教育学会第44回(2022年)大会発表要旨集録』pp.76-77.
- 三宅若菜(2022b)「大学生に対する読解ストラテジーの獲得支援—新書を読む活動を通して—」

『人文自然科学論集』 151 号 pp. 153-162.

宮下善紀 (2021) 『最短 10 時間で 9 割とれる 共通テスト現代文のスゴ技』 KADOKAWA
文部科学省中央教育審議会「新しい時代における教養教育の在り方について (答申)」 [https://
www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/020203/020203a.htm#08](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/020203/020203a.htm#08)
(2023/10/1 アクセス)

Anderson, N.J. (1991) "Individual differences in strategy use in second language reading and testing." *The Modern Language Journal*, 75 (4), pp. 460-472.

Barnett, M.A. (1988). Reading through Context How Real and Perceived Strategies Use Affects L2 Comprehension. *The Modern Language Journal*, 72, pp. 150-162.

Chamot, A.U., Barnhardt, S., El-Dinary, P.B., & Robbins, J. (1999). *The Learning Strategies Handbook*. New York: Addison Wesley Longman.

Kletzien, S.B. (1991) "Strategy use by good and poor comprehenders reading expository text of differing levels." *Reading Research Quarterly*, 16 (1), pp. 67-86.

Zhang, J. (2001). External representations in complex information processing tasks. *Encyclopedia of library and information science*, 68, pp. 164-180.