

さまざまな読みに対応した文章理解モデル

1. はじめに

文章を読む行為は、思想や技術を学ぶ上で、日常的かつ重要な活動である。学校教育を通じての知識獲得のためにはもちろんのこと、自分の経験を補う情報を収集し、考えを深めていくためには、文章を読むという行為が生涯にわたる重要な活動として位置づけられる。

では、この文章を読むという行為はどのようにして成り立っているのだろうか。心理学においては、1960年代からの認知心理学の進展に伴い、文章理解過程についての研究が進展してきた。単語認知、概念理解、文理解、文章構造の理解など、読みの基本的な認知メカニズムに関する知見が蓄積される一方で、文章の内容をどのように活用し応用していくかという「文章からの学習 (learning from text)」に関する研究が数多く行われている。また、より最近では、PISA 型「読解力」に着目した教育実践の重要性が指摘されている (文部科学省、2005)。PISA では「読解力」を「自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を発揮させ、効果的に社会に参加するために、書かれたテキストを理解し、利用し、熟考する能力である」と定義づけている。文章理解研究・教育においては「文章から得た知識を活用・熟考・応用する」という「文章からの学習」「文章に対する深い処理」が重視されていると言える。

他方、我が国においては、「活字離れ」「1ヶ月間本を全く読まない (不読)」など、人々が文章と深く接することなく生活している実態をうかがわせる報告がなされている (文部科学省、2002)。また、多様な媒体によって情報が呈示されている今日では、文章をざっと一読して熟読の必要性を判断する場合も多い。理解・熟考が必要な文章に対しても、時間的制約や動機づけ不足によって、簡単に目を通すだけの処理を行ってしまうこともあるだろう。文章から得た知識を活用・熟考・応用するという深い処理に至る前処理過程として、「文章を読む」という行為を思い立ち、読解に取り組む過程、必要性に応じて文章を選択し、状況や内容に応じた読みを行っていく過程が存在するのである。

本稿では、認知心理学における代表的な文章理解モデルを紹介し、文章理解の仕組み、特に「文章から得た知識を活用・熟考・応用する」という「文章に対する深い処理」がモデルの中でどのように位置づけられるかを述べる。その上で、より浅い処理での文章理解過程を含めた、さまざま

な読みに対応した文章理解モデルについて考察し、今後の研究課題を示す。

2. 文章理解のモデル

認知心理学における文章理解のモデルでは、文章を読むことは意味ある心的表象を構築する活動であり、表象には複数のレベルがあるとされている (井関、2004)。代表的な文章理解のモデルである Kintsch らの提案した構築・統合モデル (Kintsch、1998) は、文章を読むことで構築される表象を2つの軸からとらえる。第1軸は音韻→単語→命題→命題間のつながり (ミクロ構造) から文章全体 (マクロ構造) を把握する「部分から全体へ」の軸である。ここで構築される表象はテキストベースと呼ばれる。第2軸は、このテキストベースを既有知識と統合して解釈、情報補充、精緻化等を行い自分なりの一貫した表象を構築する軸である。知識と統合された自分なりの一貫した表象を状況モデルと呼ぶ。状況モデルは長期記憶に表象されると考えられており (Zwann & Singer、2003)、後々他の機会にも使うことができる。また、第1軸の処理と第2軸の処理は相互作用的に実行される。

読解時の具体的な活動からとらえ直してみると、テキストベースは、文章を読んで重要な部分を抽出したり、要約を作成したりといった「文章の学習」を通して構築される表象である。一方、状況モデルは、文章の内容を自分自身の知識と照らし合わせながら解釈・批判したり、新たなアイデアを創出したりといった「文章からの学習」を通して構築される表象である。先に述べた「文章から得た知識を活用・熟考・応用する」という「文章に対する深い処理」は状況モデルの構築過程にあたる。文章から得た知識を活用・熟考・応用するためには、テキストベース構築と、既有知識との関連づけを相互作用的に実行する高次の認知処理が必要である。

3. さまざまな読みと文章理解モデル

既に述べたように、日常場面では文章に対して常に深い処理を行っているわけではない。精読・熟読を行うこともあれば、時間的制約や読みの目的に応じて一読して済ませることもある。内容が理解できず、読みを中断することもあるだろう。「しっかり読んで内容を理解できた」「ざっと

表1 読解方略尺度評定平均値 (SD)

	「普段説明文を読むとき」 大学1～4年生 (n=27)		「授業に関連した説明文を読むとき」 大学1～4年生 (n=29)	
理解補償 (部分理解) 方略				
意味明確化	3.62 ^a	(0.45)	3.38 ^a	(0.52)
コントロール	3.95	(0.56)	3.93	(0.57)
内容学習方略				
要点把握	2.80	(0.67)	3.06	(0.72)
記憶	2.57	(0.87)	2.90	(0.61)
質問生成 (モニタリング)	2.47 ^b	(0.61)	2.58 ^b	(0.53)
理解深化方略				
構造注目	2.96	(0.56)	2.79	(0.53)
既有知識活用	3.34 ^c	(0.79)	3.80 ^c	(0.61)

a-a、b-b、c-c間で平均値間に有意な差が認められた (対応のないt検定による、aとbは $p < .05$ 、cは $p < .01$)

一読して内容を把握した」「読んでもよくわからない」などの実感は、読解中のどの段階で、どのような条件が成立したときに生じるのだろうか。読解を継続したり、中断したりする判断はどの時点で行われるのであろうか。この点について考えるため、まず、精読・熟読時 (時間をかけて複雑な文章を読む場合) に用いられる読解方略について述べる。その上で、注意資源の配分と読解方略の限定的使用という視点を加えて、精読・熟読ではない、より浅い処理の読みの過程について考えていく。

(1) 精読・熟読時の読解方略

複雑な文章を十分な時間をかけて読む場合、文章の読み手は積極的な理解構築活動を行う。こうした理解構築活動は「方略」と呼ばれ、基礎的な処理につまずいた時や、文章全体を理解するためによく用いられる (犬塚、2010)。

犬塚 (2002) は、中学生、高校生、大学生を対象とした調査によって、読解には大別して「理解補償方略」「内容学習方略」「理解深化方略」という3つの方略が使用されていることを示した。3つの方略は7つの下位因子にわけられる。理解補償方略はマイクロ構造構築に至るまでの基礎的処理を助ける比較的処理レベルの浅い方略である。読むスピードの調整や、言い換えによって単語や文の意味を明確化する方略が含まれる。内容理解方略はマイクロ構造からマクロ構造構築へと向かう認知過程で使用される方略であり、要点把握、要点の記憶、理解確認のためのモニタリング方略が含まれる。状況モデル構築に向けてより深い処理を行う方略としては、理解深化方略がある。文章の段落や構成に注目する方略と、既有知識と結びつけて検討する方略である。中学生、高校生、大学生の方略使用の比較を通して、基礎的な方略として理解補償方略があり、その上に内容学習方略、理解深化方略が積み重ねられるという段階性が考えら

れるとされている (犬塚、2002)。発達に伴い使用する方略が推移するのではなく、方略レパートリーが豊かになるという変化が認められるのである。

(2) 読解方略の使い分け

では、一旦方略レパートリーが習得されると、どのような文章読解時にも同じように方略が使用されるのだろうか。表1は筆者が犬塚 (2002) で作成された読解方略尺度を用いて、読解対象を「普段説明文を読むとき」および「授業に関連した説明文 (論文や評論、理論・現象・史実に関する論述) を読むとき」として大学1～4年生に評定させた結果を示したものである。理解補償方略の下位因子方略である意味明確化方略については「普段説明文を読むとき」のほうが得点が高い。他方、内容学習方略の下位因子である質問生成方略と、理解深化方略の下位因子である既有知識活用方略については「授業に関連した説明文を読むとき」のほうが得点が高い。授業に関連した説明文の場合、授業を通じて基本用語・概念はすでに明確化され、関連知識がある程度活性化されている状態である。このような場合、普段説明文を読む場合に比べ、意味明確化の方略は使用される必要がなく、理解確認のための質問生成方略や既有知識活用方略が使用されやすかったと言える。習得した読解方略を常に同じパターンで使用するのではなく、目的や文章内容、知識の程度に応じて、方略の使い分けがなされていることが示唆される。

(3) 浅い処理による文章理解

—注意資源の配分と読解方略の限定的使用—

ここまで述べてきた読解方略は、複雑な文章を時間をかけて読む時に用いられる積極的な理解構築活動であった。では、先に述べた「ざっと一読する」「内容が理解できず、読みを中断する」などの読みにおいて、読解方略はどのよ

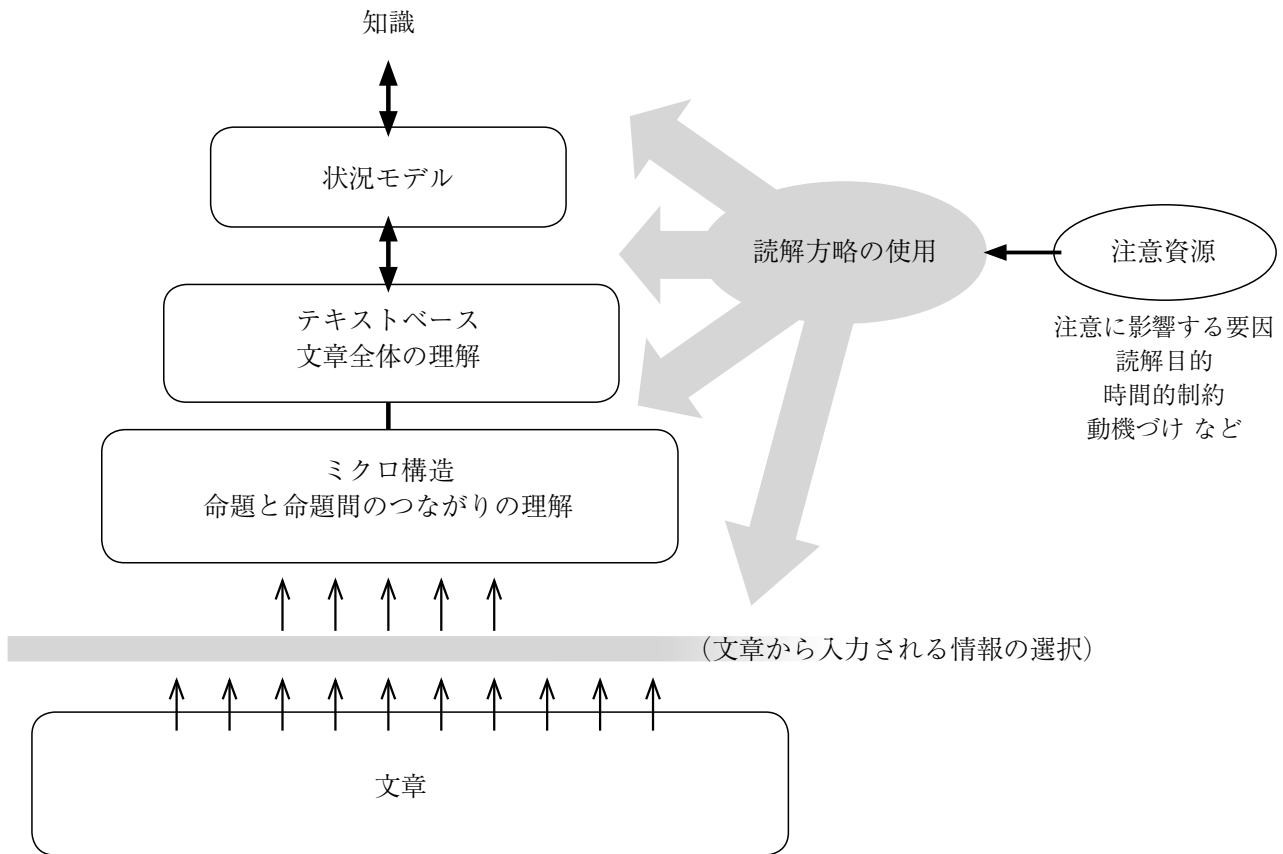


図1 注意資源の配分と読解方略の視点を入れた文章理解モデル

うに使用されるのだろうか。

福田 (2009) は Kintsch らの提案した文章理解モデルや、その他の文章理解に関するモデルは、「理想的な読み手が文章から高度な表象を理想的に構築することを仮定している一種の規範理論である」とし、常にそのような読みが行われるわけではないことを指摘している。読み手は、不完全なマイクロ構造に基づき、その時の目的にかなった曖昧な表象を構築することもある。詳細で豊かな表象が構築される可能性があるにもかかわらず、曖昧な表象を構築するような文章の処理を Sanford & Sturt (2002) は浅い処理とよんでいる。福田 (2009) は、この浅い処理を統合した新たな文章理解モデルとして、従来の文章理解モデルに注意の概念を加える提案をしている

図1は、福田 (2009) を参考に、注意資源の配分と読解方略の使用の視点を加えた、浅い処理を統合した文章理解モデルを示したものである。福田 (2009) では、文から命題を取り出しマイクロ構造を構築する際のフィルタ機能に限定して注意の概念を導入していた。しかし、注意資源は情報処理のさまざまな段階で活用される (Norman & Boblow, 1975) ことから、テキストベースや状況モデル構築過程での読解方略使用に、注意資源配分が関係してくると考えられる。時間的制約や動機づけの不足によって十分

な注意資源が配分されない場合、マイクロ構造の把握に至るまでの過程、テキストベース構築過程、状況モデル構築過程において、方略使用は限定的なものになるだろう。「ざっと一読して内容を把握する」のは、不完全なマイクロ構造に基づきテキストベースを構築し、曖昧な表象としての状況モデルが作られた状態と考えられる。また、「内容が理解できず、読みを中断する」状態は、マイクロ構造の不完全さによってテキストベースあるいは曖昧な表象としての状況モデルの構築に失敗した状態とみなされる。十分な注意資源が配分されない状態では、使用される読解方略は限定的になり、それがうまく適合するような読解目的・文章内容であれば、曖昧な表象、場合によっては詳細で豊かな状況モデルが構築されるだろう。しかし読解目的や文章内容に適合しない方略が使用された場合には、「読んでもよくわからない」といった読みの困難さを実感し、読みを中断することもあると考えられる。

4. さまざまな読みに対応した文章理解モデルに基づく研究の意義

最後に、浅い処理による文章理解を含めた、さまざまな読みに対応した包括的な文章理解モデルを検討していく意義を述べる。

浅い処理による文章理解は、複数の本や記事等から読みたい対象を選択するとき、定型文から必要な情報を得たいとき、時間制限がある状況で文章を読むときなど、日常の中でしばしば行われていると推測される。その浅い処理による読みが、読解目的にあわせて意図的かつ適切に実行されている場合は、効率のよい読みがなされていると言えるだろう。しかし、深い処理が必要な文章に対して浅い処理をしてしまうというような、状況や目的にあわない読みをしてしまう可能性もある。このような読みを重ねることで「読んでよくわからない」などの読解に対する困難感が高まり、読む行為を回避する、すなわち活字離れや不読などの状態が引き起こされることも考えられる。浅い処理/深い処理の切り換えや、浅い処理に使用される読解方略の選択過程について研究を進めることで、状況や目的に応じた読みが行われる仕組みが明らかになる。さらにその仕組みを応用することで、読解に困難を感じ、読む行為を回避している人への学習支援プログラムを開発することが可能となる。

文章を読むという行為は、生涯にわたる学習活動に不可欠であり、状況や目的にあわせた読解過程を明らかにするためには、浅い処理を含めた包括的な文章理解モデルに基づく研究が必要であると言える。

引用文献

- 福田由紀 2009 私たちは文章を正確にとことん読んでいるだろうか？—文章理解モデルに関する浅い処理の視点—法政大学文学部紀要 58、75-86
- 犬塚美輪 2002 説明文における読解方略の構造 教育心理学研究 50、152-162
- 犬塚美輪 2010 文章の理解と産出 日本認知心理学会（監修）市川伸一（編）現代の認知心理学5 発達と学習 北大路書房 Pp201-215
- 井関龍太 2004 テキスト理解におけるオンライン処理メカニズム—状況モデル構築過程に関する理論的概観— 心理学研究 75、442-458
- Kintsch, W. 1998 *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press.
- 文部科学省 2002 子どもの読書活動の推進に関する基本的な計画（第一次）
- 文部科学省 2005 読解力向上に関する指導資料—PISA 調査（読解力）の結果分析と改善の方向—
- Norman, D.A., & Bobrow, D. G. 1975 On data-limited and resource-limited processes. *Cognitive Psychology*, 7, 44-64.
- Sanford, A. J., & Sturt, P. 2002 Depth of processing in language comprehension: Not noticing the evidence. *Trends in Cognitive Sciences*, 6, 382-386.
- Zwaan, R. A., & Singer, M. 2003 Text comprehension. Grasser, A. C., Grensbacher, M. A., & Goldman, S. R.(Eds.) *Handbook of Discourse Processes*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.