

# Note-taking organizer を用いた 読解測定法の提案

— 読み手の心的表象に基づいて —

研究者:群馬県/前橋市立荒砥中学校 教諭 川島 葉月 (申請時:筑波大学大学院 在籍)

《研究助言者:吉田 研作》

## 概要

本研究はテキスト中の概念間の関係を図式的に描写したもの(Kools, van de Wiel, Ruiter, Crüts, & Kok, 2006)と定義されるグラフィックオーガナイザーを、読解測定に用いる方法を検証した。読み手が読解中に構築する心的表象に基づきテストを作成するため、調査1では、日本人英語学習者が英文読解中に行うNote-takingを観察した。調査2では、Note-takingを基に、グラフィックオーガナイザー型テストを作成・実施し、テストの得点と読解熟達度、テキスト理解度の関係性を考察した。また、グラフィックオーガナイザー型テストと多肢選択式テストの解答方略の違いについても分析した。

調査1の結果から、学習者はテキスト構造に応じたNote-takingをすることが示された。調査2では、読解熟達度とテキストの筆記再生率が高い学習者ほどグラフィックオーガナイザー型テストで高得点を得ることが示された。また、アンケートの結果、グラフィックオーガナイザー型テストでは設問の影響を受けずに学習者の理解を測定できることなどが示唆された。

## 1 はじめに

近年では、時代の流れとともに学習者に求められる能力は常に変化し、それに合わせてその能力を測定する方法も変化している。昨今の代表的

な例としては、文部科学省が現在実施している大学入試センター試験に代わり、大学入学共通テストを導入することを発表したことが挙げられる。中でも英語については、大学入学共通テストでは4技能評価を行うため、大学入学共通テストに合わせて民間事業による資格・検定試験を活用することも発表した。また他教科においても、国語と数学の一部においてこれまでのマークシート形式に加え、記述式の問題を実施するという方針も明らかにされている。このような大学入学共通テストの英語に関する変革の理由は「高等学校学習指導要領における英語教育の抜本改革を踏まえ、大学入学者選抜においても、「読む」「聞く」「話す」「書く」の4技能を適切に評価するため」(文部科学省, 2017)であるとされている。また、記述式の問題の追加については、「より思考力・判断力・表現力を重視した作問となるよう見直しを図る」(文部科学省, 2017)ためであるという主張がなされている。

大規模に実施される多くの実用試験において用いられてきた多肢選択式テストについては、第二言語習得研究の分野においてもその問題点が指摘されてきている。その最も大きな問題点は、受験者が当て推量で正解してしまう可能性を排除しきれないということである。つまり、当て推量で正解してしまうことにより、受験者の正確な能力を測定できていないことも考えられるのである。多肢選択式テスト時に行われるような当て推量をはじめとして、テスト時に受験者は様々な方略を使用してテストに解答している。この

ようなテストを研究対象とする分野においては、実際のテスト受験者がどのようにして解答にたどり着くかを明らかにするため、テストテイキングストラテジーについて焦点を当てた研究も多くなされてきている (e.g., Phakiti, 2008)。

長年指摘されてきたこれまでのテスト方法の問題点や、現在進行中である変革の経緯を踏まえると、これまで行われてきた多肢選択式等の問題では問うことのできない、受験者の能力を問うことを可能にするようなテスト問題の必要性が打ち出されているように思われる。つまり、多肢選択式テストに代わって、受験者の英語力を総合的に測定することができるテスト方法の開発が求められているのである。そこで本研究では特に「読む」ことに焦点を当て、読み手が読解中に構築する理解の表象である、心的表象を書き出した Note-taking を活用する読解測定法を考案する。そして、読み手の英文読解時の Note-taking を参考に作成するグラフィックオーガナイザー型テストを検証・提案することを目的とする。

## 2 先行研究

### 2.1 読解モデル

読解は、言語学習において欠かせない要素である。学習者が英文を読解する際には、英文の内容を描写した表象が心の中に残るとされ、これは心的表象と呼ばれている。先行研究では、この心的表象は (a) 表層的記憶、(b) 命題的テキストベース、(c) 状況モデルの3つの段階に分かれるとされている (van Dijk & Kintsch, 1983)。

心的表象の3段階について、詳細に述べる。表象的記憶とは、読解の最も初期の段階で、単語認知や統語分析などの言語的なレベルのものである。この表象によって、読み手はテキスト内の表現や統語的な関係を保持する。次に続くレベルは、命題的テキストベースと呼ばれるものである。この段階では、テキストの局所的なレベルであるミクロ構造とより全体的なレベルであるマクロ構造の2つのレベルによってテキストの意味的な構造を理解していく (Kintsch & van Dijk, 1978)。

命題間の意味によるネットワークを形成し、テキストの構造を命題のまとまりとして解釈するのである。心的表象の最終段階である状況モデルとは、テキストから得られる情報と読み手自身のもつ背景知識が統合されて構築されるものであり、最も豊かな表象であるとされている。したがって、状況モデルを構築するためには、読み手はテキストでは明示的に述べられていない命題や、テキスト内容に関連する一般的な知識にアクセスする必要があるとされている (Horiba, 2000)。読み手は読解中に上記のような心的表象を随時構築しているのである。

### 2.2 グラフィックオーガナイザー研究の理論背景

グラフィックオーガナイザーとは、テキスト中の概念間の関係を図式的 (graphical) に描写したものであり (Kools, van de Wiel, Ruiter, Crüts, & Kok, 2006)、英文読解時にテキスト内容の理解を補助したり、英文の理解を促進したりする効果があるとされてきている。このような図式 (graphics) の効果について、Vekiri (2002) では、Information processing approach に基づいて3つの理論をレビューしている。

1つ目の理論は Visual argument hypothesis である。これは学習者が視覚的な表象から意味を抽出する際に使用するとされる知覚的な解釈プロセスに関するものである。視覚的な情報を処理することは、テキストを処理することよりも負荷が低いとされ、視覚的に表示することで複雑な内容などを伝える際に効果的であると指摘している。残り2つの理論は Dual coding theory と conjoint retention hypothesis である。これらの理論は視覚情報と言語情報の記憶の貯蔵に焦点を当てている。2つの理論では、視覚情報は言語情報とは別に長期記憶に保存されるため、テキストと同時に図を提示することが学習において効果的であるということが主張されている。

これらの理論的背景を基にして、グラフィックオーガナイザーとテキスト理解の関係について多くの研究がなされている。3つの理論はいずれかの理論を採用すべきであるなどという議論がなされるものではなく、並立的に存在する理論であると Vekiri (2002) では指摘されている。

またグラフィックオーガナイザーの形式には様々なものがあるが、その分類は研究によって異なっている。ここではいくつか例をあげる。Manoli & Papadopoulou (2012) では、Story Maps, Matrix, Semantics Maps, Concept Maps, Knowledge Maps, Tree Diagrams, Venn Diagrams の7つに分類している。Jiang & Grabe (2007) では、Definitions, Comparison-contrast, Cause-effect, Process and sequence, Problem-resolution, Description and classification, Argument, For-against, Timeline の9つに分類している。Vekiri (2002) では、Diagrams, Maps, Graphs, Charts の4つに分類している。Loretta F (2008) では、KWL chart, history frames, word map, zooming in / out concepts, zooming in / out people, inquiry chart, venn diagram, column notes の8つに分類している。

このように、グラフィックオーガナイザーとは、幅広い枠組みで定義がなされ、様々な観点から検証がなされてきている。Jiang (2012) では談話構造への気づきが母語、第二言語(L2)のどちらにおいても重要であることを示しており、学習者のこのような能力を育成するためにグラフィックオーガナイザーの活用について検証することが重要視されている。

Ponce & Mayer (2014) では、大学生を対象に読解中にNote-takingを行う群とグラフィックオーガナイザーを作成する群を設け、両群の英文読解時及びNote-takingを行っている時間、グラフィックオーガナイザー作成時の視線の動きを比較した。結果から、Note-taking群ではlinear learning strategyが用いられており、テキストを最初から最後まで順番に読みすすめていく傾向が見られた。一方、グラフィックオーガナイザーを作成した群では、generative learning strategyが用いられており、テキスト内の情報同士のつながりを探しながら他方向に読む傾向が見られた。つまり、Note-taking実施時とグラフィックオーガナイザー作成時では使用されるプロセスが認知的に異なることが示された。グラフィックオーガナイザーの作成においては、テキストをより全体的に捉えるため、深く読解する可能性が示唆されているのである。

### 2.3 グラフィックオーガナイザーが読解に与える影響

グラフィックオーガナイザーは、読解を補助するツールまたは読解を促進するツールとして多くの研究で検証されている。先行研究では、グラフィックオーガナイザーを読解時に活用することで、理解の程度が変化することや読解に使用するストラテジーが異なることが示されている。

母語話者を対象にした先行研究では、多くの研究でグラフィックオーガナイザーが読解を促進したことが示されている。Kools et al. (2006) では、46人の大学1年生を対象にグラフィックオーガナイザーありとなしの条件それぞれで読解を行わせ、その効果を選択式と自由記述式を含むアンケートにより測定した。結果からグラフィックオーガナイザーは英文理解に肯定的な影響を与えていることが示された。したがって、グラフィックオーガナイザーを用いることで読解を促進することができる可能性が示された。Stull & Mayer (2007) では、学習者自身でグラフィックオーガナイザーを作成する場合 (learning by doing) と完成されたグラフィックオーガナイザーを与えられる場合 (learning by viewing) の比較を行った。そして、学習者は自分自身でグラフィックオーガナイザーを作成する場合により深く読解を行うことができるかということを検証した。調査においては、情報の転移と保持の比較を行った。大学生100名程度を対象に3つの実験を実施した結果、転移については既存のグラフィックオーガナイザーを与えられた群で大きな効果量が見られ、保持については有意差は見られなかった。この結果は認知負荷仮説と activity theory の2つの仮説から考察されている。自身でグラフィックオーガナイザーを作成するという比較的認知負荷の高いことを伴った際に、生成的な処理が妨げられたという点で認知負荷仮説とは一致している。しかし、GOを作成するという活動によって学習が進まなかった点では activity theory とは一致しない。グラフィックオーガナイザーの存在自体は有意義ではあるものの、読み手が完全なものを作成することは困難である可能性が示唆されている。

母語話者を対象にした先行研究では、グラフィックオーガナイザーは読解に肯定的な影

響を与えることが示されている一方で、EFL (English as a foreign language) 学習者や ESL (English as a second language) 学習者を対象にした研究ではグラフィックオーガナイザーが読解に与える効果について、検証結果が分かっている。また、L2学習者に対するグラフィックオーガナイザーの検証数の少なさを指摘している研究も多い(e.g., Jiang & Grabe, 2007)。特に、学習者についてのグラフィックオーガナイザーの研究はそれを用いた読解指導プログラムの効果を検証しているものが中心である。Jiang (2012) では、中国の大学に通う大学生340名を対象に discourse structure graphic organizers (DSGO) を使用した16週間の読解指導プログラムの効果を検証した。プログラムの前とプログラム直後7週間後に DSGO テストと TOEFL テストを実施し、その結果を比較した。結果から DSGO プログラムによって談話理解の成績が有意に向上し、その効果は遅延テストにおいても見られた。TOEFL によって測定される一般的な読解能力については直後テストで効果は見られたが、遅延テストでは見られなかった。このことから DSGO プログラムによって談話理解能力が向上するということがいわれている。筆者は談話構造を理解することは母語においてもL2においても重要であると指摘している。また、DSGO のような engaging なタスクは学習者をより深いレベルの情報処理に導くことができることも示唆している。日本人学習者を対象に検証を行った石井(2006)では、L2学習者は認知資源が限られており、テキストの内容を一貫して理解することが難しいと指摘している。そのため、図表を提示することで、言語処理の負担を軽減しテキスト記憶を高めること、情報の統合を促進することを目的とした。実験では日本語学習者40名を図表提示群・未完成図表完成群・統制群の3つに分け、読解後に筆記再生課題を用いて理解度を検証した。結果、理解度が高い順に図表提示群、未完成図表完成群、統制群となった。このことから、図表の提示がアイデアの構造化を促進したことが示されている。一方で、図表完成タスクは、言語の表層レベルの処理に終わる場合には理解を促進しないことが示された。つまり、学習者の英文理解が低い場合には図表完成タスクは効果

を示さない可能性があることが結果から考察される。

上記のようにEFL学習者について、グラフィックオーガナイザーが必ずしも読解を助けるとは限らないとした研究もある。一方で、読解に肯定的な影響を与えたことを報告している研究もある。読解に肯定的な影響を与えなかった場合であっても、グラフィックオーガナイザーによって学習者の読解時のストラテジー使用に変化が見られたことを示している研究もある。Praveen and Rajan (2013) では、グラフィックオーガナイザーを用いた指導の効果を検証している。指導前にグラフィックオーガナイザーとは何か、効果的な使用法などを学習者に伝え、様々なテキストに対して練習をした。学習者は自身でグラフィックオーガナイザーを作成し、グラフィックオーガナイザーの指導を行わず、伝統的な指導方法を実施した統制群と指導前後のテスト得点が比較された。テストはメインアイデアを特定する問題・語彙の理解を問う問題・事実と意見を区別する問題・推論の問題の5種類を含んでいた。指導は2週間行われた。結果から、プレテストの点数に差はなかったため、両群間に指導前の能力的な差はなかったことが証明された。ポストテストの結果から、5項目すべてにおいて点数の向上が見られた。このことから、グラフィックオーガナイザーの使用によって、方略的な読解能力が身につく可能性が示唆された。また、グラフィックオーガナイザーを導入することで、自身で作成するという、学習者が活発に読解に参加する機会を作ることができるとしている。これにより、生徒の動機付けを高める可能性も期待されている。

## 2.4 本研究の目的

本研究の目的は、テキスト間の概念を全体的に捉え、テキスト理解を助ける効果があるとされているグラフィックオーガナイザーをテストに活用する方法を検証する。それにより、テストの選択肢や設問の影響を受けることなく、学習者の読解力を最大限に引き出し、測定することができるグラフィックオーガナイザー型のテストの導入を検討することを目指した。グラフィックオーガナイザー型のテストにより、読み手が読解中に

構築する心的表象を言語化した上で産出することを促し、読み手がテキストから読み取った情報を最大限に測定することができるようなテストを提案する。調査1では、日本人英語学習者は読解中にどのような心的表象を構築しているか、どのようにテキストを捉えているかを調査するため、読解中の読み手のNote-takingの傾向を分析する。続く調査2では、調査1で日本人英語学習者が行ったNote-takingと先行研究によるグラフィックオーガナイザーの分類に基づいて作成したグラフィックオーガナイザー型テストを実際に実施・検証する。リサーチクエスチョン(RQs)は以下の通りである。

RQ1

日本人英語学習者が読解中に行うNote-takingにはどのような特徴が見られるか。

RQ2

日本人英語学習者のグラフィックオーガナイザー型テストの得点とL2読解熟達度、テキスト理解の程度にはどのような関係があるか。

RQ3

日本人英語学習者はグラフィックオーガナイザー型テスト解答時にどのような方略を用いるか。

## 3

### 調査1

#### 3.1 調査1の目的

調査1の目的は、日本人英語学習者が読解中にどのようなNote-takingを行うかを検証することである(RQ1)。具体的には様々なテキスト構造に応じてどのようなNote-takingを行うか、分類し、検討する。この傾向を分析することにより、

調査2におけるグラフィックオーガナイザー型テストの開発を目指す。

### 3.2 方法

#### 3.2.1 協力者

協力者は国立大学に通う日本人大学生・大学院生22名であった。協力者の専攻は多岐にわたり(数学, 教育, 理工学, 体育, 国際学など), 協力者のもつ背景知識に偏りはなかった。全員が日本で6年以上の英語教育を受けていた。

#### 3.2.2 マテリアル

読解用のテキストはKawashima(2019)で使用された、大学生レベルの英語教科書から選出されたマテリアルを4つ利用した。表1に示すように、各テキストの読みやすさ, 単語数, 文の数などが調整されており, 4つのテキストの読みやすさは同程度とされている。この4つのテキストそれぞれの右側に新たに余白を設け, その余白を使用して本研究の協力者はNote-takingを行った。テキストの例を表2に示す。

#### 3.2.3 手順

調査は個別に実施し, 実施時間は60分程度であった。協力者は, テキスト読解後にその内容について話す再話課題があることを伝えられた。再話課題に備えて, テキストの右側に設けられた余白を使って読んだ内容を整理し, 準備するように指示された。再話課題とは, 読んだテキストの内容を知らない相手に話して伝える課題であり, テキストの内容を学習者が再構築して話すため, テキストの統合的な理解が促進されると示されている(Kai, 2009)。よって, 調査1においては協力者がテキスト全体を統合的に理解し, その上でテキスト全体をより図式的に捉えることができ

■表1: 読解テキストの読みやすさ

テキスト名	語数	文数	FKGL
Learning from Nature	203	11	9.0
Moth or Butterflies?	202	10	9.0
A Mouse that Changed His Life	199	12	9.0
Sales Talk	182	14	9.5

注. FKGL: Flesch-Kincaid Grade Levels

■表2: 読解テキストの例

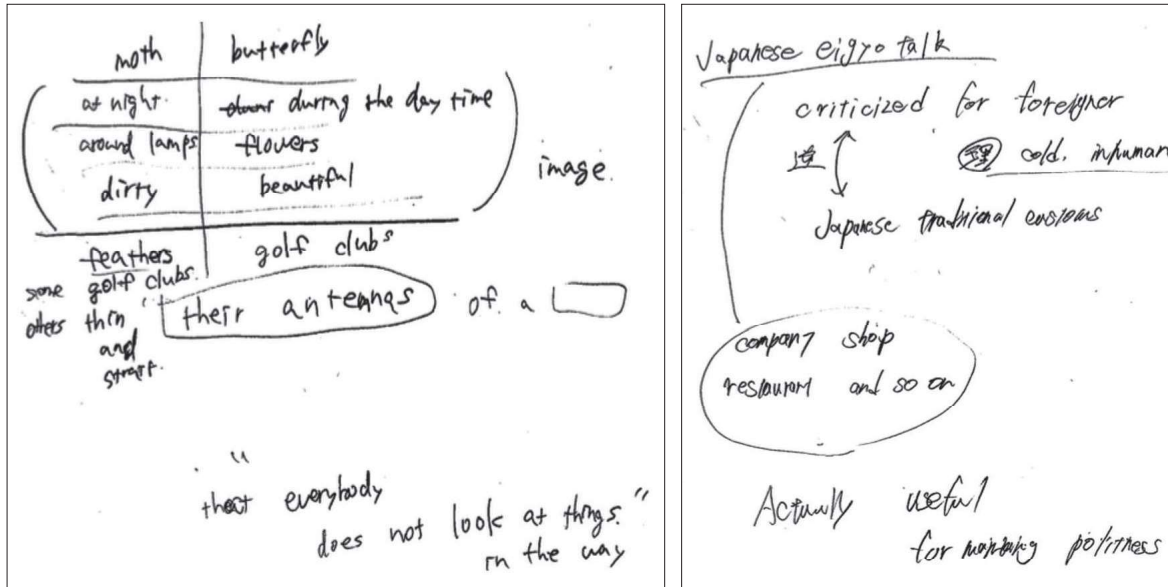
Learning from Nature
<p>The 500 Series Shinkansen is a very stylish train and there is a practical reason for the design of the front. The train made a loud noise when it entered tunnels at high speed, but the designers worked hard to find a solution for reducing this noise.</p> <p>One of the solutions was to make the nose of the train very long like a kingfisher's beak. The kingfisher is a bird that is very good at diving into the water and catching fish, therefore the shape of its beak enables it to dive with very little resistance to water. Similarly, the nose of the train acts like a kingfisher's beak to reduce the air resistance that causes noise in tunnels.</p> <p>There are many other products that have been created by studying living creatures. In Africa there is an ecofriendly air-conditioning system. The buildings with this system have specially designed chimneys, and windows with hoods. When wind blows, these chimneys and windows let out hot air from inside the building. Also, the walls are made with different thicknesses to absorb heat during the daytime, which they let out in the evening. This system imitates the natural ventilation system of a mound made by white ants.</p>

るよう、再話課題の指示を与えた。協力者は読解後に再話を行った。協力者が読解中にどのような心的表象を構築したか、Note-takingを通してより図式的に明らかにするため、余白には完全な文の形でメモを取ることは禁止し、キーワードや図を用いてNote-takingを行うように指示した。余白を使ったNote-takingを行う時間を含めたテキスト読解の時間は6分間とした。再話課題は時間制限なしで行った。

### 3.3 結果と考察

調査1では協力者が読解中に作成したNote-takingの傾向を分析し、考察する。テキストの右側に設けられた余白に、読解中にキーワードや図を用いてNote-takingを行うよう指示した結果、22名の協力者のうち18名(81.8%)の協力者がテキスト内容を図に表し、テキスト構造を整理していた。テキストA(Learning from nature)を図式化していた協力者は、テキスト内容を事例

別に分けて記述していた。テキストB(Moth or Butterfly?)を図式化していた協力者は、蝶と蛾の違いについて対比しながら記述していた。テキストC(A Mouse that changed his life)を図式化していた協力者は、主人公の生涯について時系列に並べて記述していた。テキストD(Sales Talk)を図式化していた協力者は、Sales Talkとはどういうものなのかということ記述した上で、その見方について流れに沿って記述していた。図式化をする際には、キーワードに丸をつけて分類する、キーワード同士を矢印でつなぐ、アウトラインのように箇条書きにしてまとめるなどの様々な手法が使用されていた。図1には、実際の協力者が行った図によるNote-takingの例を示す。



■ 図1: 実際の協力者のNote-takingの例 (左: Moth or Butterfly?, 右: Sales Talk)

これらのNote-takingのタイプはグラフィックオーガナイザーのタイプを分類した先行研究であるJiang and Grabe (2007)やPraveen and Rajan (2013)の分類に基づいて考えることができる。実際に協力者が行ったNote-takingと4つのテキストの構造を考え、各テキストに適したグラフィックオーガナイザーのタイプについて考えていく。分類は、著者と別の評価者1名の計2名で行った。

はじめにテキストAについては、テキスト全体のメインテーマのもとで、2つの事例が挙げられている。2つの事例にどのような共通点があり、それがテキスト全体のテーマであることに気づくことができるかということが重要である。グラフィックオーガナイザーのタイプとしてはMain Idea & Supporting Detailsに当てはまると考えられる。

テキストBについては、蝶と蛾の違いについて比較しながら述べていくものの、世界ではそのような違いを重視しない国もあり、ものの見方は様々であるという結論を述べている。グラフィックオーガナイザーのタイプとしてはComparison-contrastに当てはまるが、結論として述べられていることを理解することも重要である。

テキストCについては、主人公がどのような経緯でキャラクターを作成するまでに至ったかが記述されており、様々な転機が重なり最終的に協働者とともにキャラクターを作成した流れが描

かれている。グラフィックオーガナイザーのタイプとしてはTimelineに当てはまり、基本的にはテキストに記述されている流れで理解していくことが必要となる。

最後に、テキストDについては、日本で見られる営業トークというものがどのようなもので、外国人からはどのように受け取られるかということと対比しながら、日本での受け継がれ方を述べたものである。テキストの要所所でSales Talkとはどのようなものを述べている。このため、グラフィックオーガナイザーのタイプとしてはDefinitionと、それに加えて日本では認められているものが、外国人にとっては批判されるというようなFor-againstを表す部分によって構成されていると考えられる。

4つのテキストについて、以上のような分類をすることができる。この分類と実際の協力者の作成したNote-takingを見ると、学習者も読解中にテキスト構造を捉えながら読み進めることができていることがわかる。

### 3.4 調査1のまとめ

調査1では、日本人英語学習者が読解中にテキスト内容をどのように理解し、形にするか調査した。結果から、テキストに応じてまとめ方は異なっており、各テキストの構造によって多くの協力者

が似た傾向の図式を構築することが明らかになった。また、本研究で用いたテキストによって作成される図式は、先行研究で行われている分類にそれぞれ該当することが示されている。これにより調査2のグラフィックオーガナイザー型テストの作成につなげることができる。協力者は矢印やキーワード、枠で囲むなどの方法を使用して、テキスト内容を全体として捉えていた。これらのNote-takingは学習者の理解の状態を反映していると言えるだろう。

学習者がNote-takingにより作成した図式を活用して、調査2ではテキスト内容を図式化したものであるグラフィックオーガナイザーについて、穴埋め形式で回答していくグラフィックオーガナイザー型テストを作成する。このテストを日本人英語学習者に対して実施し、学習者のL2読解熟達度及びテキストの理解の程度をどの程度反映しているかを検証する。

## 4 調査2

### 4.1 調査2の目的

調査2の目的は、グラフィックオーガナイザー型テストの利用可能性を検証することである(RQ2)。実際に作成したグラフィックオーガナイザー型テストを実施し、その結果が学習者の読解熟達度及びテキスト理解とどのような関係をもつか分析、考察する。また、グラフィックオーガナイザー型テストと多肢選択式テストの解答時に、学習者がそれぞれどのような方略を用いるか、アンケート調査により傾向を分析する(RQ3)。

### 4.2 方法

#### 4.2.1 協力者

協力者は国立大学に通う日本人大学生・大学院生24名であった(全ての協力者が調査1の協力者とは異なる。1名の協力者が海外に長期滞在経験があったため、分析の対象から除外した。)。調査1と同様、協力者の専攻は多岐にわたっていた(理工学、社会学、体育、教育など)。全員が日本で6

年以上の英語教育を受けていた。

#### 4.2.2 マテリアル

調査2では、以下の4つのマテリアルを使用し、検証を行った。

(1) L2読解熟達度テスト: 協力者のL2読解熟達度を測定するために、英検の長文読解問題(多肢選択式)を使用した全28問のL2読解熟達度テストを実施した。問題は過去の英検で出題された2級、準1級の長文問題から選出した。テストの信頼性を示すCronbach  $\alpha$  は  $\alpha = .88$  であり、高い信頼性が確保された。

(2) グラフィックオーガナイザー型テスト(資料1参照): 読解するテキストは調査1と同様の4テキストであった。調査1の結果及び先行研究のグラフィックオーガナイザーの分類(Jiang & Grabe, 2007; Praveen & Rajan, 2013)に基づき、4つのテキストに関するグラフィックオーガナイザーを作成し、テストとして使用した。テキストAはMain Idea & Supporting Details, テキストBはComparison-contrastタイプ, テキストCはTimeline, テキストDはDefinitionsとFor-againstを融合した形として作成した。

グラフィックオーガナイザー型テストについては、著者の他に英語教育を専攻する大学院生2名を加えた3名で作成し、主観性を排除するようにした。作成したグラフィックオーガナイザーをテキストの下部に提示し、協力者は読解中にグラフィックオーガナイザーを完成させた。

(3) 筆記再生課題: 協力者がテキストをどの程度理解していたかを測定するために、先行研究(石井, 2006)にならい、読解後にテキスト内容について覚えていることを全て書き出す筆記再生課題を実施した。協力者は、単語ではなく文章の形で書くよう求められた。4つのテキストについて筆記再生を実施したため、各テキストのタイトルを手がかりとして提示した。

(4) 読解方略に関するアンケート(資料2参照): グラフィックオーガナイザー型テストと多肢選択式テスト(ここでは読解熟達度テストと

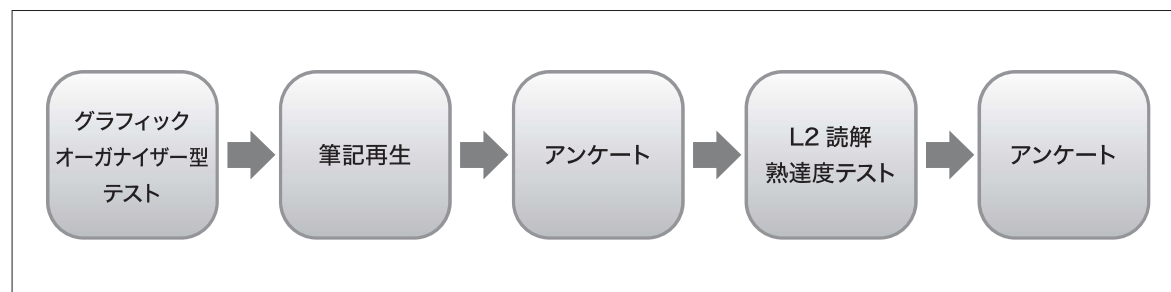


する)の解答時に協力者が使用するストラテジーが異なるか検証するため、テストテーキングストラテジーに関する先行研究(Phakiti, 2008)及び読解ストラテジーに関する先行研究(Kai, 2011)から26項目のアンケートを引用し、作成した。協力者は6段階の選択式で回答した。26項目のうち2項目については、選択式に加えて自由記述式でも回答するよう指示した。

#### 4.2.3 手順

調査は個別に実施した。所要時間は100～120分であった。手順については以下の図2に示す通りである。はじめに、調査の概要と手順について説明し、グラフィックオーガナイザー型テストを実施した。協力者には4つのテキストをそれぞれ印刷したテストを冊子にして渡した。解答前に、

各テキストにおいては当該テキストの内容を図式化した枠が設けられており、その枠の空欄に情報を埋める課題があることを説明した。また、最大限のパフォーマンスを引き出すために、読みとれた情報をできるだけ多く書き出すこと、回答は母語(日本語)で行うことを指示した。テストは25分間で実施した。その後、筆記再生課題を実施し、協力者は4つのテキストのタイトルをヒントに、内容について覚えていることを全て母語(日本語)で書きだした。次に、協力者ははじめに行ったグラフィックオーガナイザー型テストにどのように取り組んだか、アンケートに回答した。その後5分間の休憩を挟み、30分間のL2読解熟達度テストを実施した。最後にL2読解熟達度テストにどのように取り組んだか、アンケートに回答した。



■図2: 調査2の手順

#### 4.2.4 採点

##### (1) L2読解熟達度テスト

1問1点の28点満点で採点した。その後、テストの信頼性係数を算出した。

##### (2) グラフィックオーガナイザー型テスト

はじめに、英語教育を専攻する大学院生2名と筆者でテストの模範解答を作成した。採点においては、グラフィックオーガナイザー型テストの各マスに入るべき情報が書けていたかどうかにより部分点を与え、合計する方法で採点した。形式各テキスト13点、合計52点満点で採点した。

##### (3) 筆記再生

採点に際して Ikeno (1996) の基準により、2名の評価者により4つのテキストをそれぞれ Idea Unit (IU) に分割した。採点については、協力者の行った筆記再生の中で各 IU の約3分

の2以上の情報が再生されていた場合には1点を与え、再生されていなかった場合には点を与えなかった。まず、全協力者のうち30%分の解答を2名の採点者で採点した(一致率: 84.26%)。次に、不一致点を協議して採点基準を確認し、採点基準を明確化したのち、一定の採点の信頼性は確保されたと判断した。残りの協力者の筆記再生の採点は評価者1名で行った。

#### 4.2.5 分析

各協力者のグラフィックオーガナイザー型テストの得点、筆記再生課題の再生率、L2読解熟達度テストの点数の3種類の得点について、それぞれの間に関係性があるか、ピアソンの相関係数により分析を行った。アンケートの結果については、グラフィックオーガナイザー型テストと、L2読

解熟達度テスト(多肢選択式テスト)それぞれの解答のあとに行ったアンケートを比較した。この2つの協力者のテストに対する捉え方, 取り組み方(テストテーキングストラテジー)がどのように異なっていたかを, アンケートの記述統計から考察した。相関分析における統計処理は全て統計ソフト(spss)を用いて行った。

## 4.3 結果と考察

### 4.3.1 L2読解熟達度テスト

L2読解熟達度テストについて, 信頼性係数を算出した。信頼性係数を示すCronbach  $\alpha$  は  $\alpha = .88$  であった。このことから, L2読解熟達度テストの信頼性は十分確保されていたと言える。以下の表3にL2読解熟達度テストの得点の記述統計を示す。

表3: L2読解熟達度テストの得点の記述統計

<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Max</i>	<i>Min</i>	$\alpha$
23	16.83	4.58	24	5	.88

### 4.3.2 グラフィックオーガナイザー型テスト

協力者23名のグラフィックオーガナイザー型テストの得点の記述統計は, 以下の表4に示す通りである。得点については, 4つのテキストそれぞれ

ぞれのテスト得点を合計し, その得点をそれぞれの協力者についてのグラフィックオーガナイザー型テストの全体得点とした(満点は52点)。

表4: グラフィックオーガナイザー型テストの得点の記述統計

<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Max</i>	<i>Min</i>
23	28.87	5.69	36	15

### 4.3.3 筆記再生課題

協力者23名の筆記再生課題の再生率についての記述統計は以下の表5の通りである。再生率については4つのテキストそれぞれの再生率を算出

した後に, それぞれの協力者の1テキストあたりの平均再生率を求めた。

表5: 筆記再生課題の再生率の記述統計

<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Max</i>	<i>Min</i>
23	33.13	10.14	50.17	11.5

### 4.3.4 各テスト間の相関関係

L2読解熟達度テスト, グラフィックオーガナイザー型テスト, 筆記再生課題の3つの課題の得点(筆記再生については再生率)の間の相関関係についてピアソンの相関分析によって検証した。相関分析の結果は表6に示す通りである。

分析結果から, L2読解熟達度テストの得点とグラフィックオーガナイザー型テストの得点の間に強い正の相関( $r = .739$ ), L2読解熟達度テストの得点と筆記再生課題の再生率の間に中程度の正の相関( $r = .604$ ), グラフィックオーガナイ

ザー型テストの得点と筆記再生課題の再生率の間に中程度の正の相関( $r = .651$ )が見られることが明らかになった。つまり, 読解熟達度が高い学習者ほどグラフィックオーガナイザー型テストの得点及び筆記再生率が高いこと, グラフィックオーガナイザー型テストの得点が高い協力者は筆記再生率も高いことを示す結果となった。

特に, グラフィックオーガナイザー型テストの得点とL2熟達度テストの得点, 筆記再生課題の再生率の間の関係性について考察する。結果から次のような傾向が明らかになった。

- (1) L2読解熟達度テストの得点とグラフィックオーガナイザー型テストの得点は強い正の相関を示す。
- (2) 筆記再生課題の再生率とグラフィックオーガナイザー型テストの得点は中程度の正の相関を示す。

つまり、グラフィックオーガナイザー型テストにおいてはL2読解熟達度が高い学習者ほど、また、テキストの内容理解ができていない学習者ほど、高い得点を得ることができる可能性があるという結果から示された。特に、筆記再生課題の再生率との相関は中程度であった一方で、L2読解熟達度テストの得点とは強い相関であったことには注目したい。このことから、グラフィックオーガナイザー型テストを実施することで、各テキストそのものの理解以上に学習者のL2読解熟達度を測定することができるという可能性も考えられる。

グラフィックオーガナイザー型テストの得点が学習者のL2読解熟達度と特に強い相関を示

していたという結果については、グラフィックオーガナイザーの特徴によって得られた結果であることが考えられる。日本人英語学習者を対象に図表完成タスクの効果の検証を行った石井(2006)では、学習者の英文理解のレベルが表層レベルである場合には、図表完成タスクによってその理解は促進されないことが指摘されている。表層レベルの理解とは、英文の内容をテキスト全体として捉えることができず、部分的な理解や言語的・統語的な理解に過ぎない段階である。本研究の協力者のうちL2読解熟達度の低い学習者についてもテキスト理解が表層レベルに過ぎず、グラフィックオーガナイザーを用いたテキスト理解は行われなかった可能性が予想される。よってL2読解熟達度が低い学習者ほどグラフィックオーガナイザー型テストの得点が低く、L2読解熟達度が高い学習者ほど高い得点を取ることができたと考えられる。

■表6: L2読解熟達度テストの得点、グラフィックオーガナイザー型テストの得点、筆記再生の再生率の相関分析の結果と記述統計 (N=23)

	1	2	3
1. L2読解熟達度テスト	—		
2. グラフィックオーガナイザー型テスト	.739**	—	
3. 筆記再生	.604**	.651**	—
<i>M</i>	16.83	28.87	33.13
<i>SD</i>	4.58	5.69	10.14

注. \*\*p < .001

#### 4.3.5 読解方略に関するアンケート

グラフィックオーガナイザー型テスト、L2読解熟達度テスト(多肢選択式テスト)の実施後にそれぞれ行ったアンケートの結果から、各テストに対する学習者の解答方略などについて明らかになった傾向を考察する。アンケートの各項目の記述統計の比較については表7に示す通りである。

テスト間で評定値に大きな差が見られた項目は、項目9、項目16、項目23であった。項目9は「テキスト内で筆者が何を意味しているか、何を言おうとしているか、分析した」という項目である。この項目の評定値はグラフィックオーガナイザー型テストで高くなっていた。よって、グラフィック

クオーガナイザー型テスト解答時には、読み手はテキスト内の筆者の考えを読み取ることを考え、より深い読解が行われた可能性がある。先行研究では、グラフィックオーガナイザーのような学習者を惹きつけるようなタスクでは、学習者をより深い理解に導くことができることが指摘されている(Jiang, 2012)。このように、本研究でも学習者はテキストをより積極的に読解しながら深い理解に到達することができた可能性が考えられる。項目16は「このリーディングテストに解答している中で、心配したり、緊張したり、モチベーションが上がらなかった時に気づいていた」という項目である。この項目の評定値はグラフィックオーガナイザー型テストにおいて低くなって

いた。先行研究ではグラフィックオーガナイザーの作成は、学習者が楽しんで取り組むことができ、動機付けが向上する可能性が期待されている (Praveen & Rajan, 2013)。多肢選択式テストに比べて学習者が楽しんで取り組むことができる可能性もうかがわれる。項目23は「読解中にテキストの情報を心の中で組み立てた」という項目である。この項目の評定値はグラフィックオーガナイザー型テストにおいて高くなっていた。テキスト構造を図式化したものであり、談話構造を描くことを必要とするグラフィックオーガナイザーの作成においては、学習者自身がよりテキスト構造に注意を向ける必要がある。そのことが

らこのような結果が得られたことが考えられる。

選択式に加えて自由記述式を設けていた項目1, 項目3の結果を見ると、テストのタイプにより学習者が異なる解答方略を使用している傾向が示された。項目1は「このリーディングテストを始める前に、何をするか計画を立てた。」という項目に対して、実際にどのように解答したかを問うた。項目3は「リーディングテストを完了するために必要な手順を考えた。」という項目に対して具体的にどのような手順で行ったかを問うた。協力者の解答結果を見ると、グラフィックオーガナイザー型テスト実施後のアンケートにおいては、項目1・項目3合計で7名(30.4%)の協力者が問

■表7: 読解方略に関するアンケート記述統計 (N=23)

	グラフィックオーガナイザー型テスト		L2 読解熟達度テスト	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Q1	3.61	1.31	4.22	1.50
Q2	4.22	1.44	4.13	1.39
Q3	3.57	0.88	4.43	1.38
Q4	5.00	0.88	4.39	1.24
Q5	4.09	1.14	3.87	1.12
Q6	3.61	1.79	3.00	1.69
Q7	5.22	1.10	4.83	0.96
Q8	4.22	1.38	3.70	1.49
Q9	4.74	1.33	3.96	1.30
Q10	3.91	1.28	3.17	1.13
Q11	4.74	1.42	4.26	1.54
Q12	4.04	1.33	3.57	1.21
Q13	3.35	1.86	2.87	1.60
Q14	5.04	0.91	5.22	1.02
Q15	4.39	1.09	4.22	1.21
Q16	3.61	1.63	4.61	1.37
Q17	4.17	1.43	4.35	1.31
Q18	4.26	1.07	4.91	0.88
Q19	4.09	1.10	4.22	1.50
Q20	3.61	1.21	4.00	0.98
Q21	4.26	1.33	3.96	1.27
Q22	4.74	1.11	3.96	1.40
Q23	4.57	1.01	3.78	1.44
Q24	5.13	0.68	4.43	1.10
Q25	3.43	1.56	3.13	1.42
Q26	4.48	1.47	4.30	1.54

題に取り組む前にテキストを読んだと回答したが、先に図を見てから回答すると答えた協力者も5名(21.7%)見られた。それに対して、顕著な傾向が見られたのはL2読解熟達度(多肢選択式テスト)であった。L2読解熟達度テスト実施後のアンケートにおいては、項目1・項目3の合計で15名(65.2%)の協力者が選択肢(または問題文)を先に読んでからテキストを読み始めたと解答した。評定値でも比較的大きな差が見られたことから、多くの協力者が意識して設問を先に確認していたことがうかがえる。

このことから、多肢選択式テストでは設問を読んでからテキストを読み始める学習者が多い可能性が高いことが示された。これは、テスト受験者のテキスト読解が設問に依存していること、設問の影響を大きく受けていることを示しているのかもしれない。一方で、グラフィックオーガナイザー型テストにおいては図を見る前に自身でテキストを読解しようとする協力者が比較的多く、設問に依存せずに学習者の理解を引き出すことができる可能性がある。また、グラフィックオーガナイザー型テストにおいては、少数ではあるものの2名(17.4%)の協力者が接続詞に印をつけて読んだと回答しており、テキストの構造に気を配って読解を進めていたことがうかがえる。先行研究では、グラフィックオーガナイザーの作成時にはテキストと関わりながら作成することが必要である(Praveen & Rajan, 2013)と言われており、設問などが存在しないためテキストを深く読むことが可能になったと考えられる。そのため、問題に依存せずに学習者の理解を測定する可能性が高い。一方で、グラフィックオーガナイザーの作成にはトレーニングが必要であること、与えられたオーガナイザーが学習者自身が構築したイメージと異なる場合には、読解を阻害する可能性があることには注意が必要である。

#### 4.4 調査2のまとめ

調査2では、調査1の協力者である日本人英語学習者によって行われたNote-takingの結果及び先行研究のグラフィックオーガナイザーの分類を基にしたグラフィックオーガナイザー型テストを作成した。そして、実際に日本人英語学習

者を対象にそのテストを実施し、受験者のグラフィックオーガナイザー型テストの成績がL2読解熟達度及び各テキストの理解度とどのような関係性をもつか検証した。結果から、グラフィックオーガナイザー型テストの成績は協力者のL2読解熟達度テストと強い相関を示しており、読解の熟達した学習者ほどグラフィックオーガナイザー型テストで高い成績をとることが示された。また、筆記再生率とも中程度の相関を示しており、内容理解度も反映していることが示された。特に読解熟達度と強い相関を示していたことから、グラフィックオーガナイザー型テストのようなテキストの全体的理解を測定するテストでは、当該テキストそのものの理解というよりもむしろ、テキストを包括的に捉え、内容を理解するというようなリーディング能力そのものが直接反映される可能性があることがわかった。

また、アンケートの結果から、テスト時のテキスト読解の方法について多肢選択式テストとグラフィックオーガナイザー型テストでは異なる傾向が示された。多肢選択式テストでは多くの受験者が、設問を先に確認してから、本文の該当箇所を探るように読解しており、読解が設問に依存した形で行われていた。それに比べるとグラフィックオーガナイザー型テストの場合には、先に図式を見る受験者は少なく、テキストを先に全て読む受験者が多かった。したがって、多肢選択式テストのような一般的な問題に比べてグラフィックオーガナイザー型テストでは、設問内容に依存せずに学習者の純粋なテキスト理解の能力を引き出す可能性が示された。また、グラフィックオーガナイザー型テストでは学習者のテストに対するモチベーションを上げる可能性が示唆された。

## 5 結論と今後の課題

本研究では、学習者が行うNote-takingを基にしてグラフィックオーガナイザー型テストを作成し、これによって読解を測定する方法を2つの調査により検証した。本研究から得られた結果は次のようにまとめられる。

まず、調査1では、日本人英語学習者が英文読解中にどのようなNote-takingを行うか検証した。結果から、多くの学習者が矢印や図式などを用いてテキスト内容を簡潔にまとめる傾向があることが示された。また、全体的に見るとそのNote-takingの多くが、先行研究で提示されているグラフィックオーガナイザーのような、実際のテキスト構造に合致した形式を用いて行われていた。

これを基にして、調査2ではグラフィックオーガナイザー型テストを作成・実施し、その得点と学習者のL2読解熟達度、テキスト理解にどの程度相関が見られるかを検証した。結果から、グラフィックオーガナイザー型テストの得点とL2読解熟達度テストの間に強い正の相関が見られること、グラフィックオーガナイザー型テストの得点と筆記再生課題の再生率に中程度の正の相関が見られることが示唆された。加えて、調査2ではグラフィックオーガナイザー型テスト解答時に学習者が用いる方略と一般的な多肢選択式テスト解答時に学習者が用いる方略(テストテイクングストラテジー)をアンケート調査により比較した。主要な結果としては、多肢選択式テストでは設問を確認してからテキスト読解に取り組む学習者が多く、グラフィックオーガナイザー型テストでは、テキスト読解から始める学習者が多かったことが挙げられる。このことから、多肢選択式テストでは、学習者の能力の測定は選択肢によって大きな影響を受けていることが予想される。一方で、グラフィックオーガナイザー型テストでは、設問の影響を大きく受けることはなく読解力を測定することができるようになると考えられる。また、グラフィックオーガナイザー型テストではより積極的にテキストと関わることで、学習者の深い理解を引き出す可能性や、テストに対する動機付けを高めることができる可能性も示唆された。

2つの調査の結果から、本研究では大きく2つのことを示すことができた。1つはグラフィックオーガナイザー型テストによって学習者の読解熟達度を測定する可能性である。もう1つは、グラフィックオーガナイザー型テストにおいては、多肢選択式テストに比べてテキストをより深く読解することを促し、受験者の読解力を設問の影響を受けることなく測定可能になるということである。

最後に、本研究の限界点と今後の課題を述べる。本研究では、複数の作成者によりグラフィックオーガナイザー型テストを作成・検討したが、テストの妥当性等の検証まで行うことはできなかった。より妥当性の高い、優れたテストを実施するためには、本研究で検証したグラフィックオーガナイザー型テストの妥当性について検討していく必要がある。また、本研究のもう1つの限界点は、協力者の数が限られていたことである。今後はより多くの協力者、また広い層の協力者に対してグラフィックオーガナイザー型テストの有用性を検証していく必要があるだろう。なお、今後の研究としては、枠組みを与えずにテキスト内容を図式化することを課すテストの検証などが考えられる。その時代に求められる能力を測定することができるテスト方法の検証は、今後も多くの分野において引き続き行われていくであろう。

## 謝辞

本研究を実施する貴重な機会を与えていただきました公益財団法人 日本英語検定協会のみなさま、ならびに選考委員の先生方にこの場をお借りして心より御礼申し上げます。中でも、研究助言者の吉田研作先生には温かいご助言と有益なご指導をいただき、感謝申し上げます。また、筑波大学大学院の卯城祐司先生には、本研究の立案・調査の実施・報告書の執筆まで数多くのご指導やお言葉をいただきました。心より御礼申し上げます。また、同研究室の先輩方・同期・後輩のみなさまにも多くの面でお力添えをいただきました。深く感謝申し上げます。最後になりますが、本調査の実施にご協力いただきましたみなさまに心より感謝申し上げます。

参考文献 (\*は引用文献) .....

- \* 石井 怜子. (2006). 図表の呈示及び完成が第二言語学習者の説明文読解に及ぼす影響. *教育心理学研究*, 54, 498-508.
- \* 旺文社 (編). (2013). 「英検2級過去6回全問題集」. 東京: 大日本印刷.
- \* 旺文社 (編). (2015). 「英検2級過去6回全問題集」. 東京: 大日本印刷.
- \* 旺文社 (編). (2013). 「英検準1級過去6回全問題集」. 東京: 大日本印刷.
- \* 旺文社 (編). (2015). 「英検準1級過去6回全問題集」. 東京: 大日本印刷.
- \* 旺文社 (編). (2017). 「英検準1級過去6回全問題集」. 東京: 大日本印刷.
- \* 文部科学省 (2017). 「大学入学共通テスト実施方針」.
- \* Horiba, Y. (2000). Reader control in reading: Effects of language competence, text type, and task. *Discourse Processes*, 29, 223-267.
- \* Ikeno, O. (1996). The effects of text-structure-guiding questions on comprehension of texts with varying linguistic difficulties. *JACET Bulletin*, 27, 51-68.
- \* Jiang, X. (2012). Effects of discourse structure graphic organizers on EFL reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 24, 84-105.
- \* Jiang, X., & Grabe, W. (2007). Graphic organizers in reading instruction: Research findings and issues. *Reading in a foreign language*, 19, 34-55.
- \* Kai, A. (2009). Achieving Global Coherence Through Retelling. *Annual Review of English Language Education in Japan (ARELE)*, 20, 41-50.
- \* Kai, A. (2011). Comparison of two post-reading tasks: Retelling vs. recall. *Annual Review of English Language Education in Japan (ARELE)*, 22, 249-264.
- \* Kawashima, H. (2019). Effects of Pre-Task Planning on Speaking Anxiety of Japanese EFL Learners. *Annual Review of English Language Education in Japan (ARELE)*, 30, 145-160.
- \* Kintsch, W., & van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.
- \* Kools, M., van de Wiel, M. W., Ruiters, R. A., Crüts, A., & Kok, G. (2006). The effect of graphic organizers on subjective and objective comprehension of a health education text. *Health Education & Behavior*, 33, 760-772.
- \* Li, L. F. (2008). The Image of Daniel: An Ancient Graphic Organizer. *Journal of Research on Christian Education*, 17, 217-224.
- \* Manoli, P., & Papadopoulou, M. (2012). Graphic organizers as a reading strategy: Research findings and issues. *Creative education*, 3, 348-356.
- \* Phakiti, A. (2008). Construct validation of Bachman and Palmer's (1996) strategic competence model over time in EFL reading tests. *Language testing*, 25, 237-272.
- \* Ponce, H. R., & Mayer, R. E. (2014). Qualitatively different cognitive processing during online reading primed by different study activities. *Computers in human behavior*, 30, 121-130.
- \* Praveen, S. D., & Rajan, P. (2013). Using Graphic Organizers to Improve Reading Comprehension Skills for the Middle School ESL Students. *English Language Teaching*, 6, 155-170.
- \* Stull, A. T., & Mayer, R. E. (2007). Learning by doing versus learning by viewing: Three experimental comparisons of learner-generated versus author-provided graphic organizers. *Journal of educational psychology*, 99, 808-820.
- \* van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). Strategies of discourse comprehension (pp. 11-12). New York, WY: Academic Press.
- \* Vekiri, I. (2002). What is the value of graphical displays in learning?. *Educational psychology review*, 14, 261-312.

資料1：調査2で用いたグラフィックオーガナイザー型テストの例

**Moth or Butterfly?**

How would you tell the difference between a moth and a butterfly? You may say that moths fly at night around lamps, while butterflies fly around flowers during the day time. If you are Japanese, you are likely to say, "butterflies are beautiful, but moths are dirty."

Actually, the best way to distinguish the two is to look at their antennas. The antennas of a butterfly resemble the shape of golf clubs because they have little balls at the ends, while the antennas of some moths resemble feathers, some resemble golf clubs, and others are thin and straight. These tips for distinguishing butterflies from moths may be important to those who want to stay away from moths as far as possible. However, there are people who do not think it is necessary to distinguish one from the other. If you look up an insect reference book in French, butterflies and moths appear on the same page all mixed up.

In fact, both butterflies and moths biologically belong to the same family and this is why they are both called papillon in French, and, schmetterling in German. It seems that everybody in the world does not look at things in the same way.

	ガ	チョウ
飛ぶ場所と時間		
日本での見方		
触覚の特徴		
外国での見方		

**Sales Talk**

When you go into Japanese cities, you will come across people talking differently from how Japanese people normally talk. For example, in a company building, shop, or restaurant. You will come across receptionists, waiters, waitresses, hotel receptionists or shop assistants. They are talking in a unique tone of voice used only for business situations. The employees usually use set phrases such as "irasshaimase," which they practice every morning. Actually, this kind of sales talk (Japanese eigyo talk) is criticized by some people, especially foreigners. They say that this sales talk seems to be cold and inhuman. Therefore, they might as well be served by a machine instead.

However, we must admit that the majority of people in Japan accept it. This is the one of the Japanese traditional customs. Otherwise, it would have disappeared a long time ago. In fact, people visiting Japan are surprised when they see how polite the Japanese employees are. Perhaps, sales talk is useful for maintaining a certain level of standard politeness in business relationships. Politeness is an important custom in Japan both now and forever.



資料1：調査2で用いたグラフィックオーガナイザー型テストの例

定義：Sales Talkとは、 _____ _____ _____である。		
	賛成	反対
日本では…		
外国では…		
結論		

資料2: 調査2で用いた読解方略に関するアンケート .....

選択式の項目は該当する数字の欄に○をつけてください。項目の下に欄がある問いについては、意見を書いてください。

		全く当てはまらない	ほとんど当てはまらない	あまり当てはまらない	やや当てはまる	よく当てはまる	かなり当てはまる
		1	2	3	4	5	6
1	このリーディングテストを始める前に、何をするか計画を立てた。 【実際にどのように計画したか。】 _____						
2	リーディングテストの目的をあらかじめ確認した。						
3	リーディングテストを完了するために必要な手順を考えた。 【具体的にどのような手順で行ったか。】 _____						
4	テストで何をすべきで、どのように行かうかということを理解していた。						
5	このリーディングテストを解いている中で、自分が意図していたことが うまくいかなかった時、何をすべきかわかっていた。						
6	実際に解き始める前に、リーディングテストをさっと読んだ。						
7	すべての単語の意味を一つ一つ確認するのではなく、テキストの内容を 理解しようとした。						
8	テキストを読んでいるあいだ、次に何が起きるかを考えた。						
9	テキスト内で筆者が何を意味しているか、何を言おうとしているか、分析した。						
10	テキストの文面に現れていない情報や意味も解釈した。						
11	テキスト・質問などを母語に訳した。						
12	テキストの主要情報を要約した。						
13	テキストの情報と自身の背景知識・経験を結びつけた。						
14	理解していないと感じた時、テキストを再度読んだ。						
15	重要な情報とそうでない情報がわかっていた。						
16	このリーディングテストに解答している中で、心配したり、緊張したり、 モチベーションが上がらなかった時に気づいていた。						
17	テストを進める中で、自身のパフォーマンスと進捗を確認していた。						
18	テストを解答しているあいだ、集中力を失った時に気づいていた。						
19	テキストを読む際やテストに解答する際に、 それが素早く読むべき情報が注意して読むべき情報かをわかっていた。						
20	読解中や解答中に、自身の理解やパフォーマンスを見直した。						
21	自身の誤った理解やパフォーマンスの誤りをすぐに訂正した。						
22	自分がいつテキスト理解に困惑し、どこで混乱したか気づいていた。						
23	読解中にテキストの情報を心の中で組み立てた。						
24	読解中にテキストの構造や話の流れ(文のつながりなど)に注目した。						
25	読解中にはじめにテキスト全体の意味を理解し、その後詳細を理解した。						
26	読解中にテキストが描いている状況を想像した。						