

展望論文

大学, 大学院での演習授業を通じた読解指導方法の検討

— 理解のモニタリング能力育成の観点から —*

広島大学 沖 林 洋 平
滋賀大学 佐 藤 礼 子
広島大学 藤 木 大 介**

はじめに

近年, 大学教育における教授学習研究の重要性が論じられるようになった(溝上・藤田, 2005; 溝上, 2003)。読解や文章産出指導に携わる研究者の間でも, 大学などにおける専門的な文章の読解やレポート作成といった読み書き能力の育成の重要性について議論されはじめている(西垣, 2005)。

学習者の多くは, 大学に入学するまでに専門的な文章を読んだ経験がなく, その結果, 大学入学後, 専門的な文章の読解に困難を覚えることとなる。同様に, 文章産出においても, レポートや論文の執筆に困難を感じている学生が多いと思われる。それは, 専門的な文章の理解や産出においては, 題材の単なる内容把握や文法的に正しい文章の産出だけではなく, 当該課題の目的に応じて, 理解すべき内容を文章から適宜選択したり, レポートの構成等を組みかえたりすることが求められるからであろう。つまり, 大学における専門的文章の読解や産出には目的に応じた問題解決としての読解(Mayer, 2002; Otero, 1998; Otero & Kintsch, 1992)や産出が求められると考えられる。

読解過程を問題解決と位置づけ, 科学的文章の読解過程を検討した先行研究では, 文章の一貫性の齟齬に気づ

くためには, 文章に書かれていない背景状況などを, 自らの既有知識を活用することにより意図的に推測することが必要であることが明らかにされている(Otero, 1998; Otero & Kintsch, 1992)。このような読解過程において, 読み手が内容理解のために働かせる意図は, 理解のモニタリング(comprehension monitoring)と呼ばれている。

現行の大学のカリキュラムにおいては, 専門的な文章の読解や産出の指導は, 主として演習型授業で行われることが多い。そのため, 理解のモニタリング能力の育成は演習型授業で行うことが効果的であると考えられる。近年, 読解や産出を問題解決と位置づけ, 読解や産出における問題解決力育成を目的とした演習型授業が行われるようになった(市川, 1996; 井下, 2001, 2002; 舘岡, 2000, 2003, 2004)。それら演習型授業においては, 文献講読やグループによる討論, レポート作成などの課題遂行によって, 学生の教材の理解力と言語的コミュニケーション力を育成することを目指しており, 文章内容の一貫性の齟齬に対する気づきや, 関連する情報に関する妥当性の判断に向上が見られたと報告されている。このような, 読解における意図的な気づきや判断が理解のモニタリングであると考えられる。

本論文では, 大学における専門的文章に関する読み書き能力を育成することを目的とした授業実践を概観し, 大学等における専門的文章の読み書き能力育成のための授業デザインの視点の一つとして, 理解のモニタリングを取り上げて考察することを目的とする。

* A review of instruction methods for reading comprehension in higher education seminars: Developing comprehension monitoring ability.

** OKIBAYASHI, Yohei (Hiroshima University), SATO, Reiko (Shiga University), HUIKI, Daisuke (Hiroshima University)

1. 理解のモニタリングの概念モデル

読解過程を説明する認知モデルにモニタリング機能が仮定されたのは1970年代終わりのことである。Flavell (1979) は、幼児や児童の記憶発達に関する研究 (e.g. Flavell, 1971, 1976 ; Flavell & Wellman, 1977) の成果に基づき、モニタリングをメタ認知による認知の評価過程と定義した。

読解活動における理解のモニタリングの機能としては、分からない単語の意味を推測したり、理解出来ない部分を前後の繋がりを推論することによって把握しようとしたり、要点に注意して要約することなどが挙げられる (Brown, 1980 ; Hacker, 1998 ; Markman, 1985)。これらによって、読み手は、文中の分からない部分を既有知識と結びつけて判断したり、重要な内容を抜き出したりする。その結果、文章内容に関して、理解出来たことと出来なかったことの判断を的確に行えるようになる。Elshout-Mohr & van Daalen-Kapteijns (2002) は、文章内容と読み手の既有知識がスキーマがベースとなって有意味に結びついて理解されるためには、モニタリングが効果的に意識化された活動状態としてのモニタリングの活性化が必要となることを実験的に明らかにした。しかし、理解のモニタリングを活性化させる教示等の工夫は困難であると考察されている (Mayer, 2002 ; Elshout-Mohr & van Daalen-Kapteijns, 2002)。Casanave (1988) は、読解における理解のモニタリングの機能について、「文章理解の成否は、読み手の適切な内容へのアクセス能力やフォーマルスキーマにのみ起因するわけではない。文章内容の理解や適切な方略使用に関する読み手自身の理解のモニタリング能力にも起因する。」と指摘している。Casanave (1988) の指摘は、理解のモニタリングは、意図的な読解過程に広く関わっていることを示唆するものであると考えられる。

さらに、Hacker (1998) は、関連する先行研究 (e. g. 物語文読解における因果推論タイプのモデル (Graesser, Singer & Trabasso, 1994) ; 読み手のワーキングメモリ容

量が文章理解に及ぼす影響についての実験的知見 (Just & Carpenter, 1992) ; テキストベースから状況モデル構築への計算モデル (Kintsch, 1998) など) の知見を踏まえ、Figure 1 のような理解のモニタリングの概念モデルを提出している。Hacker (1998) は、先行研究では読解の認知過程に関しては詳細な検討がなされたが、それらは主に読解における自動的な処理に関する検討であり、読み手の意図を含む文章理解の概念モデルを構築するためには、従来のモデルだけでは説明出来ないと考えた。このような問題意識に基づき、Hacker (1998) は、読み手が読解の目的などを意図的に判断する過程としての理解のモニタリングを含む読解モデルを提案した。

Figure 1 では、理解のモニタリングは、「認知」と「メタ認知」の二つの過程により構成される。「認知」とは、文章の内容把握 (comprehension) の過程である。ここでは、読解方略や、文章の語彙的、統語的、意味的判断が重要な役割を果たす。一方、「メタ認知」は、「認知」過程により形成された一時的な理解を比較、参照し、既有知識との統合を行う過程である (e. g. Kintsch, 1998)。ここでは、自身の既有知識や当該の読解活動の目的の理解が重要な役割を果たす。さらに、「認知」と「メタ認知」との間に、モニタリング、コントロールと命名され

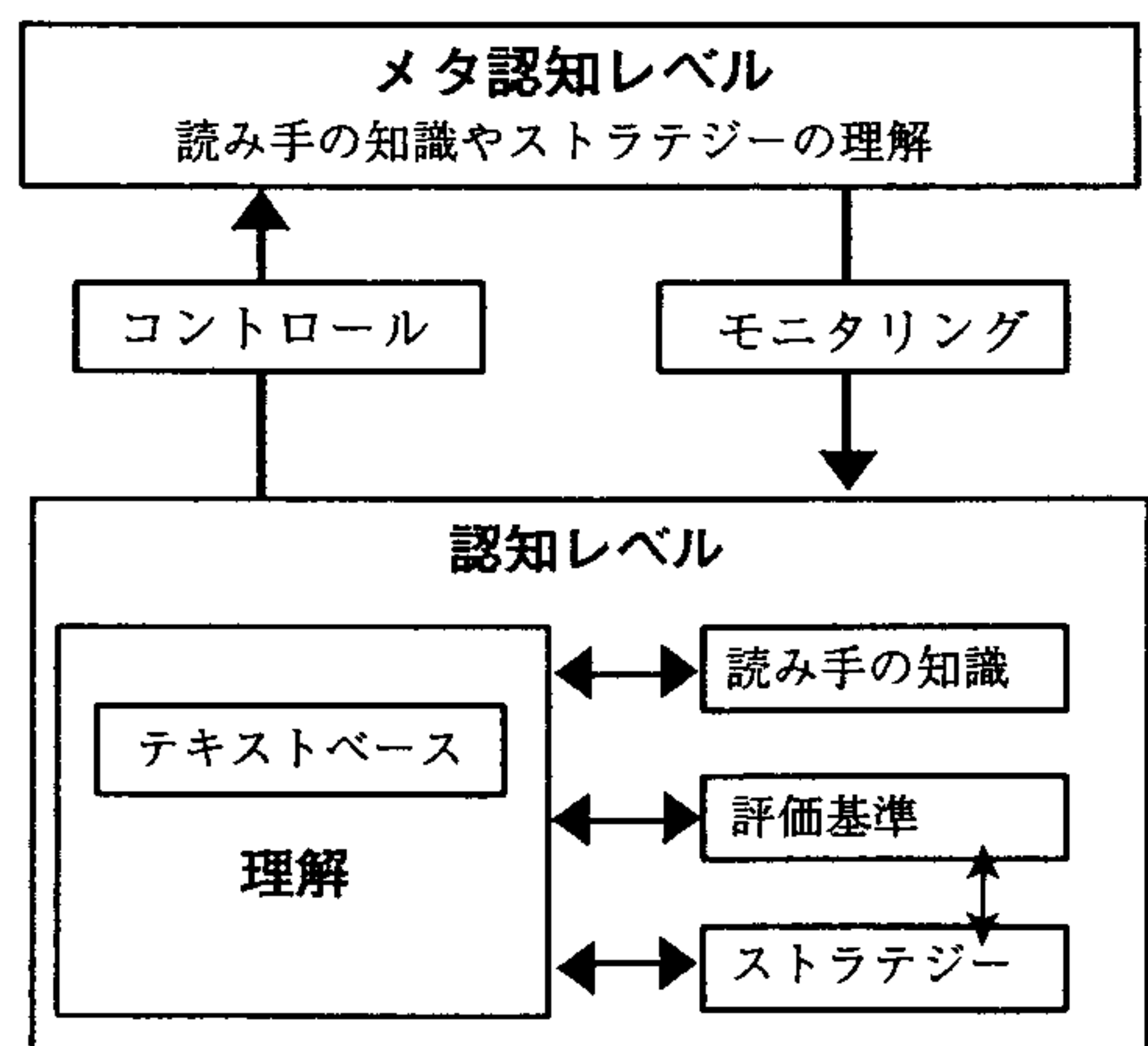


Figure 1 理解のモニタリングの概念モデル (Hacker (1998) に基づき本論分において作成した)

ている矢印がある。モニタリングとは、当該の読解活動をそのまま進行するかどうかの判断に関わっている。読解した内容と著者の意図や読解の目的が類似していれば読解を進め、両者に不協和があれば読解は中断する。類似点がモニタリングされれば読解の進行が指示(indicate)され、相違点がモニタリングされれば読解の失敗が示される。このように、モニタリングは文章の読解の進行を助ける機能を持っている。構築された表象とモニタリングとの間の不協和が生じた場合、不協和を解消するべきかがモニタリングされ、不協和を解消するためのコントロールが働く。コントロールの働きにより、問題修正の機能を持つメタ認知的な読解方略が用いられる。

問題解決としての文章理解過程においては、モニタリングは問題認識の過程に関わり、コントロールは問題解決に関わると対応させることが出来る。すなわち、問題解決力の育成を目的とした読解指導においては、理解のモニタリングの育成を欠かすことは出来ないだろう。そこで、次節では、理解のモニタリングの育成方法として相互教授法を取り上げ、その手続きと効果を検討し、読解指導の実施上の示唆を得ることを目指す。

2. 相互教授法

読解中のモニタリングに関する研究は、これまでも比較的多く行われている。例えば、大河内(2001)は、文章内容の問題点を見出す(批判的に読む)ことを読み手に求めた条件のほうが、単に他人に内容を伝達することを求めた条件よりも、文章内容の因果関係に関する吟味や、記述の不正確さに関する根拠を伴う指摘など、モニタリングを反映した疑問が生成される可能性が高いという結果を得ている。しかし、読解指導においては、モニタリングに関わる検討だけではなく、読解による不協和として生成した疑問を学習者自身によって解決するコントロールに関わる指導も重要である。

理解のモニタリングとしての自己質問生成と解決方略に関する読解指導プログラムとしては、相互教授法を挙げることが出来る。相互教授法は、Brownら

(Brown, 1980 ; Brown & Palincsar, 1989 ; Markman, 1985 ; Palincsar, 1986 ; Palincsar & Brown, 1984)によって研究・開発された読解指導法であり、読解における「要約」「質問作り」「明瞭化」「予測」の四つの方略の育成を目的としている(Palincsar & Brown, 1984)。

Palincsar & Brown(1984)に基づく、このプログラムの基本的な手続きは以下のようなものである。学習は、1人の教師と複数の生徒により行われる。教師は、まず、生徒たちに読解方略の模範を示す。そして、自発的な討論や上述の四つの読解方略を必要とする議論を含んだ対話を行い、教師と生徒は交互にリードしながら文章を読み進めるという練習を行う。練習後、教師はグループに文章の一節を割り当て、一節ごとに1人の生徒をリーダーに任命する。グループは割り当てられた一節を読む。一方、リーダーに任命された生徒は、その一節を「要約」し、テストで聞かれそうな点について、互いに「質問作り」を行ったり、難しい点を議論したりすることを促す(「明瞭化」)。一方、聞き手役の生徒は、リーダーが文章を説明したり明瞭化したりするのを助ける役割を果たす。そして最後には、その物語で次に何が起こるかを「予測」する。このような手順で、どの生徒も交替でリーダーとなって、文章内容を協力して理解するというグループの共通の目標に取り組む。

このような読解活動の中で、生徒たちには、教師から当該の読解活動に関する様々な目的が与えられている。例えば、リーダーは、グループの理解を促進するフィードバックを与えることを目的としている。一方、他の生徒は、リーダーのフィードバックの要旨を共有することを目的としている。このように、生徒たちは、読みの過程で四つの読解方略に関する個別の機能だけでなく、それらの目的に応じた適切な使い分けも学ぶのである。

相互教授法の効果に関しては、多くの追認データが得られている(Hacker & Tenent, 2002 ; Lysynchuk, Pressley & Vye, 1990 ; Marks, Presley, Coley, Craig, Gardner, DePinto & Rose, 1993 ; レビューとして, Rosenshine & Meister, 1994)。しかしながら、その知見をFigure 1で示

された読解の認知モデルに基づいて説明するためには、学習者が不適切なモニタリングを行った場合に対する読解指導について検討する必要がある。

Block (1992) は、読解能力の高い読み手は、理解が妨げられている箇所を正しく同定し、それに対する自身の考えを確認し問題を解決した後、もう一度チェックを行うのに対し、読解能力の低い読み手は、問題の同定や自身の考えのチェックの質が読解能力の高い読み手と異なっているため、十分な理解に至らないことを明らかにした。この結果は、文章内容の的確な理解のためには、自らの理解を確認し問題解決を行う過程、すなわちモニタリングとコントロールの両方が必要であることを示しており、Figure 1 に示された Hacker (1998) の説明過程の概念モデルの機能を支持するものであるといえるだろう。

しかし、モニタリングとコントロールがうまく機能していない読み手であっても、問題点の認知に関する支援があった場合には、適切な仮説の検証と修正の結果、問題解決が成功することにより、文章内容を正しく理解出来るという結果を得ている。すなわち、問題点を正しく認知する過程をモニタリング仮説の検証と修正の過程をコントロールに位置づけることが出来る。このことを踏まえると、Block (1992) の知見は、読解能力が低い読み手に対して、問題点を正しく認知し、それに対する適切な問題解決の方策を指導することによって、モニタリングとコントロールがうまく機能する可能性を示唆している。読解指導にあっては、問題を正しく認識し、適切な解決方策を指導することが有効であると考えられる。相互教授法では、相互に質問を作成することによって、問題発見に対する動機づけが向上し、正しく問題を同定するためのスキル獲得が促される。そして、リーダーとなってグループに適切な指示を与える訓練をつむことで、様々な問題解決方略の種類とそれらの適切な使用について学ぶことになると考えられる。

3. 協同的問題解決

前節では、相互教授法の手続きである学習者による相

互の質問作りや議論が、理解のモニタリング育成に効果的であることを示した。Palincsar & Brown (1984) の手続きは、4週間という比較的長期間にわたる調査であり、読解指導実践に対して意義深いと考えられる。実際、読解指導実践に学習者同士の議論が取り入れられることは一般的である。そこで、本節では、学習者同士の議論や相互の質問作りを積極的に取り入れている実践例を紹介し、それら授業実践が理解のモニタリング育成に及ぼす効果について検討する。

ピア・リーディング

館岡 (2000) は、読解過程を問題解決過程と捉え、読み手同士が協力して読解活動を行うことを「ピア・リーディング」と称し、協同的問題解決活動と捉えた。

館岡 (2000) は、日本語学習者を対象に、2名の学生でピア・リーディングを実施した結果、他の学習者から直接に知識や方略が学べること、自己を見直す機会が与えられ自律的に学習出来る可能性を持つことを指摘した。また、館岡 (2003) は、教材として三つの部分からなる小説を用い、90分授業2回分の授業においてピア・リーディングを実施した。事前に、授業で使う部分の文章 (Part 1) を配布し予習を課した。1回目の授業では、Part 1 を読み Part 2 の展開についてグループで話し合った。2回目の授業では、Part 2 について話し合った後、Part 3 を配布し再び話し合った。話し合いに割かれた時間は、2回の授業で合計60分間であった。分析の対象は、話し合い前に学生に記入させた理解内容の確認シートの内容と、ビデオ撮影を行っていた話し合いの部分であった。

このような実践の成果から、館岡は、有意義なピア・リーディングの成立要件として以下の2点を指摘している。まず、各自が十分に意見を交換するための時間をあらかじめ設定しておく必要がある点である。次に、読み終えてから最後に話し合いを行うのではなく、何度かに分けて話し合いを行うことの重要性である。以上に述べた実践は、本来個人的な活動である読解活動と協同的な

問題解決過程の効果的な融合の方策の検討という問題意識から行われたものである。その結果、これらの手続きは、理解のモニタリングの育成に有効であるという知見を得た。また、館岡の実践から、互いの読みを共有し問題解決を行うためには、話し合うための時間と相互の質問作りが重要な役割を果たすという示唆が得られた。

文章表現指導

ピア・リーディングで用いられた教材は、物語文章であった。一方で、科学的な文章に関する理解のモニタリング力の育成を目的とした授業実践も行われている。

井下(2001, 2002)は、文章表現のためのメタ認知過程の活性化を目的とした、半期のカリキュラムを組み、実践を行っている。まず、レポートの課題を提示し、教師がレポートの書き方を説明した後、学生は、各自取り上げるテーマに関して150字程度の文章を作成した(以下、「目標規定文」)。次に、レポート作成のために、まず学生2, 3名で目標規定文に基づき議論を行い、終了後、各自で修正した。この議論と修正を3回の授業を用いて実施した。最後に、目標規定文に基づき、各自がレポートの目次の試案を作成し、議論と修正が行われた。このようにして出来上がった目標規定文と目次を参考にしてレポートを作成した。分析の対象は、目標規定文と目次の作成および議論後に作成されたリフレクションシート、授業終了後に尋ねた質問に対する自由記述回答であった。このうち、自由記述回答では、「学生同士の相互学習はどのような意味があったと思うか」という質問に対し、「自分が気づかない視点や間違い、曖昧な部分や改善点を気づかせてくれる。」という回答を得ている。この回答は、他者とのやり取りにおいて自分をメタ認知的視点で振り返る経験をしたと考察されている。また、質問「レポートをまとめる過程を振り返って感じたことは何か」に対しては「膨大な資料の中から情報を選択し整理するのは簡単ではない」「レポートを書いている過程は自己を見つめることなのではないかと思った」などの回答が得られた。これら回答からは、単なる知識の伝

達ではない、考えるプロセスそのものを支援することが重要であると考察している。

ピア・リーディングと文章表現指導の比較

本論文では、理解のモニタリング育成に有効な授業実践として、ピア・リーディングと文章表現指導を紹介した。両者は、いずれも文章理解から産出にいたる過程を問題解決であると位置づけていた。また、学習者同士の相互質問作成やグループによる討論を実践に取り入れることによって、それぞれ理解のモニタリングの育成に効果が見られたと報告している。二つの実践成果は、相互教授法における相互質問作成やグループによる話し合い活動が理解のモニタリング育成に有効であることを、実践的な読解指導によって示したものである。しかし、館岡と井上の手続きは、互いに完全に一致するものではない。そこで両者の手続きの相違点を挙げ、理解のモニタリング育成と協同的問題解決との関係を検討する。

まず、ピア・リーディングでは、180分の授業時間の中で、話し合いに割かれた時間は60分であった。導入の時間等を勘案すると、3分の1から2分の1が話し合いに費やされていた。一方、文章表現指導では、話し合いの時間の長さに関する明確な記述は見られない。このように、ピア・リーディングでは、出来るだけ多くの回数で時間を話し合いに費やすことが重要だと考えられている。

つぎに、文章表現指導では議論の観点を明確にすることに重点が置かれていた。実践においては、議論の観点が教師によって設定され、その観点は、主としてレポートの構造化と自己と他者の意見の違いを明瞭化することを促すことであった。具体的な項目としては、「そのテーマに関して自分の視点を見出しているか」「自分の主張(自分が言いたいこと)が他の主張(現状や実状)と対比し、批判的に検討出来ているか」「なぜそのような意見(結論)を言えるのか、それを説明出来る十分な資料を備えているか」などであった。

このように、ピア・リーディングと文章表現指導では、

それぞれ重視する手続きの内容に相違点がある。しかし、両者にグループによる目的を設定した討論が組み込まれており、討論では相互の質問作りが行われている。さらに、討論を通して、理解のモニタリングが育成されたことが確認されている。以上をまとめると、問題解決としての読解指導における目的を設定した討論は、Palincsar & Brown (1984) の相互教授法における「質問作り」と「明瞭化」に相当する機能を持つと考えられる。討論による「質問作り」の過程が適切に機能した場合は、目的の認識という「明瞭化」にも成功し、その結果、理解のモニタリングが活性化するという一連の流れを仮定することができるだろう。

討論による専門的文章の批判的読解力育成の支援

館岡 (2000, 2004) や井下 (2001, 2002) の実践から、理解のモニタリング力育成の支援によって、日本語文章の理解が促進されることが明らかになったといえる。しかし、これらの実践は、現行の我が国の大学教育課程において実践されているものであるが、主として外国人留学生の日本語学習者に対する演習型授業における授業実践であり、授業実践の主目的は、日本語文章自体の理解力や産出力を育成することであった。しかし、演習型授業の目的は、専門的文章の内容を正確に理解する能力の育成だけではない。演習型授業においては、学習者が準備した資料を材料としたグループでの討論なども一般的に行われている。その際、学習者は資料内容について、自分なりの規準に基づいて多面的に判断する批判的読解が求められる。このような批判的読解力の育成を目的とした演習型授業の実践例として、市川 (1996) を紹介する。

市川 (1996) は、刊行された心理学関係の学術論文について、複数の学生がそれぞれ学術論文の査読者となったつもりで批評コメントを書き、互いのコメントを参照しあいながら討論を進める授業実践が、学術論文の批判的読解力の育成に効果的であったことを報告している。

この実践の特色は、学習者に学術論文の査読者となるという役割を認識させている点である。査読者は、論文

が刊行されるに足るかを審査するという役割と責任を担う。また、査読は論文がより良くなるために行われ、コメントの意図は明確に伝わる必要がある。査読者という役割を意識することで、コメント産出の目的が明確化される。また、不明な箇所に対する質問も、質問の意図が正確に伝わらなければならない。さらに、産出したコメントの妥当性に関する評価も必要である。このようなコメントの妥当性の検証過程は、理解のモニタリングの活性化過程に位置づけることができる。

4. 学習者の個人差要因

本論文において議論してきた読解指導手続きは、すべての学習者にとって等しく有益なものであろうか。この問いに対して、安永ら (安永, 2005; 安永・中山, 2002) は、不確定志向性 (uncertainty orientation) という性格特性の影響を検討している。不確定志向の人は、不安定な場面や課題中の新しい情報を積極的に処理することで不確定性を低減し、明快さにいたる。確定志向の人は、熟知した場面を好むために、既存の見方や考え方を無批判に取り込み、明快さを維持する (安永, 2005)。安永らは、不確定志向の人は、不確実性が高い協同的な学習場面に接近することに動機づけられ、確定志向の人よりも活発に活動するという仮説に基づき研究を進めている。

安永らの用いた手続きは、「LTD (Learning Through Discussion) 話し合い学習法 (以下「LTD」)」と呼ばれる。LTD は、学習者一人ひとりによる読解教材の予習と、予習に基づくグループの話し合いを組み合わせた学習法である。LTD によっても、グループによる話し合いが読解指導に効果的であることが報告されている (安永, 2005)。また、安永・中山 (2002) では、不確定志向性尺度の得点により不確定志向グループと確定志向のグループを設定し、LTD における話し合い過程をグループ間で比較されている。その結果、不確定志向グループでは質問や反論、精緻化など積極的な話し合いが行われたのに対し、確定志向グループでは沈黙時間が長く他者の意見に追従する発言が多かったことが明らかにされてい

る。すなわち、協同学習の手続きがすべての学習者にとって一様に有益となるわけではないことを示唆している。このような、安永らの研究成果(安永, 2005; 安永・中山, 2002)は、学習者にとって有益な協同学習の実施のためには、学業成績や言語能力だけではなく、学習者の認知特性なども考慮する必要があることを実証的に示している。

まとめ

本論文では、大学等における専門的文章の読み書き能力育成のための授業デザインの視点の一つとして理解のモニタリング育成を提案し、理解のモニタリング育成を支援する読解指導法として相互教授法を取り上げた。次に、グループによる討論や相互の質問作りを取り入れた実践研究を紹介し、相互教授法の手続きに基づく読解指導の手続きが、理解のモニタリング育成に対して有用であることを示した。

理解のモニタリングは、問題解決としての文章理解過程を説明する要因として仮定された機能である。文章理解過程を問題解決過程と位置づけた研究(Hacker, 1998; Mayer, 2002; Elshout-Mohr & van Daalen-Kapteijns, 2002)では、適切な教示等の工夫が理解のモニタリング能力育成に必要であるが、そのような教示等の工夫は困難であると考察されている。それら理解のモニタリング育成の困難を解決する読解指導法として、館岡や井下による実践研究においては、グループ討論の設定による理解のモニタリング力の育成が報告されている。このように、理解のモニタリング育成を支援するには、工夫された授業デザインや効果的な介入など、指導実践に関わる総合的な指導力が求められることが分かった。

最後に、今後の課題について2点言及する。

第一は、理解のモニタリングの検討を行う場合、最終的な文章の理解の成否だけでなく、その過程に関する検討が不可欠と考えられる点である。この点に関して、Block(1992)では、発話プロトコル法を用いて、読み手のトランスクリプトの質的分析を行うことにより、読解

過程における理解のモニタリングの役割が明らかにされている。今後は、読解指導における教師等の介入の内容と、介入によって改善される理解のモニタリングの質的側面の詳細な分析を進めることにより、読解指導のための理解のモニタリングを含めた文章理解過程が明らかにされることが期待される。

第二は、さらに洗練された理解のモニタリング育成支援の読解指導プログラムの開発である。館岡や井下は、演習型授業における理解のモニタリング育成支援の手続きを示した。演習型授業における実践研究とは別に、清河・犬塚(2003)では、読解が苦手な児童を対象とした文章理解支援の実践研究が行われている。清河・犬塚(2003)は、2人で一つの文章を読み進めていく際に、文章を読み疑問を生成する役(実行役)と、その疑問を要約して実行役に伝える役(モニター役)に分け、互いに実行役とモニター役を適宜交替しながら文章を読み進めるという手続き(相互モニタリング)を用いた。その結果、児童の読解力に向上が見られたと報告している。相互モニタリングにおいて、実行役は、自らの疑問に対してモニター役からヒントを得ることで、適切な問題解決方略に気づき、読解中に生じた不協和を解決する。これは、Hacker(1998)の仮定したコントロールに対応する。大学等の演習型授業における相互モニタリングの有効性に関する実践研究は、これまでに行われていない。しかし、問題解決理論に基づき相互教授法を洗練することにより、モニタリングとコントロールの育成に成功した清河・犬塚(2003)は、文章理解のための問題解決能力育成の支援プログラムの開発に対して有意義な知見を提供するものである。

引用文献

- BLOCK, E. L. (1992). See how they read: Comprehension monitoring of L1 and L2 readers. *TESOL Quarterly*, 26, 319-343.
- BROWN, A. L. (1980). Metacognitive development and reading. In R. Spiro, B. C. Bruce., & W. F. Brewer (Eds.),

- Theoretical issues in reading comprehension* (pp.453-481). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- BROWN, A. N., & PALINCSAR, A. S. (1989). Guided, cooperative learning and individual knowledge acquisition. In L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (pp.393-451). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- CASANAWE, C. P. (1988). Comprehension monitoring in ESL reading: A neglected essential. *TESOL Quarterly*, 22, 283-302.
- ELSHOUT-MOHR, M., & VAN DAALEN-KAPTEIJNS, M. (2002). Situated regulation of scientific text processing. In J. Otero., J. A. Leon., & A. C. Graesser (Eds.), *The psychology of science text comprehension* (pp.223-254). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- FLAVELL, J. H. (1971). First discussant's comments: What is memory development the development of? *Human Development*, 14, 272-278.
- FLAVELL, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp.231-235). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- FLAVELL, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- FLAVELL, J. H., & WELLMAN, H. M. (1977). Metamemory. In R. V. Kail, Jr., & J. W. Hagen (Eds.), *Perspectives on the development of memory and cognition* (pp.3-33). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- GRAESSER, A. C., SINGER, M., & TRABASSO, T. (1994). Constructing references during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101, 371-395.
- HACKER, D. J. (1998). Definitions and empirical foundations. In D. J. Hacker., J. Dunlosky., & A. C. Graesser (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice* (pp.1-24). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- HACKER, D. J., & TENENT, A. (2002). Implementing reciprocal teaching in the classroom: Overcoming obstacles and making modifications. *Journal of Educational Psychology*, 94, 699-718.
- 市川伸一 (1996). 批判的思考力の育成と評価 若き認知心理学者の会『認知心理学者教育評価を語る』北大路書房, pp.64-75.
- 井下千以子 (2001). 高等教育における文章表現プログラムの開発 —メタ認知を促す授業実践—. 大学教育学会誌, 23, 46-53.
- 井下千以子 (2002). 考えるプロセスを支援する文章表現指導の提案. 大学教育学会誌, 24, 76-74.
- JUST, M. A., & CARPENTER, P. A. (1992). A capacity theory of comprehension: Individual differences in working memory. *Psychological Review*, 99, 122-149.
- KINTSCH, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press.
- 清河幸子・犬塚美輪 (2003). 相互説明による個別学習指導 —対象レベル—メタレベルの分業による協同の指導場面への適用—. 教育心理学研究, 51, 218-229.
- LYSYNCHUK, L. M., PRESSLEY, M., & VYE, N. J. (1990). Reciprocal Teaching improves standardized rewarding comprehension performance in poor comprehenders. *The Elementary School Journal*, 90, 469-489.
- MARKMAN, E. M. (1985). Comprehension monitoring: Developmental and educational issues. In S. F. Chipman, J. W. Segal., & R. Glaser (Eds.), *Thinking and learning skills: Vol. 2 research and open questions* (pp.275-291). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- MARKS, M., PRESLEY, M., COLEY, J. D., CRAIG, S., GARDNER, R., DEPINTO, W., & ROSE, W. (1993). Three teachers' adaptations of reciprocal teaching in comparison to traditional reciprocal teaching. *The Elementary School Journal*, 94, 267-283.
- MAYER, R. E. (2002). Using illustrations to promote constructivist learning from science text. In J. Otero., J. A.

- Leon., & A. C. Graesser (Eds.), *The psychology of science text comprehension* (pp.333-356). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- 溝上慎一 (2003). 学生主体形成論 —学生の世界から大学教育を考える—【大学教育学】京都大学高等教育研究開発推進センター, pp.107-134.
- 溝上慎一・藤田哲也 (2005). 『心理学者, 大学教育への挑戦』ナカニシヤ出版.
- 西垣順子 (2005). 高水準リテラシーの発達と教育. 日本教育心理学会第47回総会発表論文集, S24-S25.
- 大河内祐子 (2001). 読みの目標が疑問生成に与える影響. *読書科学*, 45, 127-134.
- OTERO, J. (1998). Influence of knowledge activation and context on comprehension monitoring of science texts. In D. J. Hacker., J. Dunlosky., & A. C. Graesser (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice* (pp. 145-164). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- OTERO, J., & KINTSCH, W. (1992). Failures to detect contradictions in a text: What readers believe vs. what they read. *Psychological Science*, 3, 229-235.
- PALINCSAR, A. S. (1986). The role of dialogue in providing scaffolded instruction. *Educational Psychologist*, 21, 73-98.
- PALINCSAR, A. S., & BROWN, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- ROSENSHINE, B., & MEISTER, C. (1994). Reciprocal teaching: A review of the research. *Review of Educational Research*, 64, 479-530.
- 館岡洋子 (2000). 読解過程における学習者間の相互関係—ピア・リーディングの可能性をめぐって. アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター紀要, 19, 25-50.
- 館岡洋子 (2003). 読解授業における協働的活動. 東海大学紀要留学生教育センター, 23, 67-81.
- 館岡洋子 (2004). 対話的協働学習の可能性 —ピア・リーディングの実践からの検討—. 東海大学紀要留学生教育センター, 24, 37-46.
- 安永悟 (2005). LTD話し合い学習法と不確定志向性. 溝上慎一・藤田哲也編著『心理学者, 大学教育への挑戦』ナカニシヤ出版, pp.122-152.
- 安永悟・中山真子 (2002). LTD話し合い学習法の過程分析 —不確定志向性の影響—. 久留米大学文学部紀要, 19, 49-71.

受付：2006. 3. 28

受理：2006. 12. 6

A Review of Instruction Methods for Reading Comprehension in Higher Education Seminars: Developing Comprehension Monitoring Ability

OKIBAYASHI, Yohei (Hiroshima University)

SATO, Reiko (Shiga University)

FUJIKI, Daisuke (Hiroshima University)

Abstract

The purpose of this study is to review effective instructions for developing student reading comprehension ability. A number of studies and practices are considered and closely examined. Brown (1980) argues that “comprehension monitoring” plays an important role in actively reading texts. As a metacognitive aspect applied to text reading, comprehension monitoring functions when readers infer the meanings of unknown words, infer causal relationships within sentences and paragraphs, and understand important points in a text through summarization. When comprehension monitoring functions, readers are able to integrate new ideas from the text with their existing knowledge and to identify important portions of a text. Comprehension monitoring relates to the processes by which a reader judges whether or not they actually comprehend the contents of a text.

Specifically, the present study investigates the procedures and effects of “Reciprocal Teaching”, developed by Palincsar and Brown (1984) in order to enhance student monitoring skills during reading. The monitoring skills that reciprocal teaching seek to foster are “summarization”, “questioning”, “clarification”, and “prediction”. Reciprocal teaching consists primarily of two components; 1) modeling and 2) group discussion. An instructor gives a lecture as a model in front of the students, with the students observing the instructor’s actions. After the instructor’s lecture, one student adopts the role of lecture leader and gives a lecture substituting for the instructor. The students discuss together their respective understandings of the story used as class material and predict how it will continue. The leader student summarizes the passages and facilitates the student group discussions, while the other students provide support for the leader’s summarization and clarifications. In reciprocal teaching, all the students take turns in adopting the leader role. Palincsar and Brown (1984) argue that the reciprocal teaching method is effective in fostering monitoring skills in students.

This study also focuses on two practices employed in particular reading and writing classes as part of a special program for international students within a higher education curriculum; namely, a “peer reading” class and an “academic writing instruction supporting the thinking process” class. Both methods involve instructor checks for student-produced transcripts and peer group discussions. The practice of “peer reading” seeks to develop problem-solving skills that are applied to the reading and writing of general texts. In contrast, the “academic writing instruction supporting the thinking process” aims to develop skills relating to appropriately selecting themes and integrating information in academic reading and writing. While the practices differ in line with the overall objectives of the class settings, they are similar in that they both involve instructor checking of transcripts and group discussions. The instructor of both classes has reported that students become able to apply sufficient problem-solving skills and to appropriately select themes and integrate information in academic reading and writing. The results from these practices suggest that the procedural framework of reciprocal teaching is effective in developing comprehension monitoring ability in readers.

The results of this study indicate that 1) group discussion and reciprocal questioning are effective in fostering comprehension monitoring in readers, and 2) the framework of reciprocal teaching is useful as a practice for reading and writing classes within higher education curriculums.

Finally, two issues for further refinement of the reciprocal teaching procedure are discussed. The first is the need for more studies into the monitoring processes of readers, especially ones that focus on qualitative aspects of the reading process. The second issue is to develop a detailed procedural framework for reciprocal teaching.