

低学力学習者のリーディングにおける認知的特徴

— 目的語構文を中心にして —

吉 田 一 衛

使用テキストにおける目的語構文について調査し、159の目的語構文から45種類の構文を設定した。さらに、これら構文で同じ機能的働きをする共通要素に焦点を当て、11種類の構文に再整理した。45種類の目的語構文の出現頻度と難易度の間には相関はなかった。テキストで出現頻度の高い15構文の中、14構文は比較的短い構文であった。7種類の目的語構文についての学習効果については、5構文については学習効果が認められたが、2構文については学習効果が認められなかった。

[キーワード：低学力者、目的語構文の種類、難易度と出現頻度の関係、学習効果、教授法]

I. 低学力学習者の問題

英語における低学力の問題は、数学における低学力の問題と同じように教育界の議論の的となっている。日本の大学では、7割が私立大学の学生といわれている。東京の私立のM大学の学生が、形容詞の最上級の-estを知らず、辞書の引き方も知らなかったとのことである。すると、私立大学の学生の5割以上が高等学校の英語力を習得しないまま大学に入学してきていると考えてもよいだろう。

さらに、いじめの問題、学級崩壊、生徒の無気力による英語学習の難しさによる英語学習の問題点については、継続的に報告してきた(吉田(2000)「低学力学習者のリーディングにおける認知的特徴について」(2001)「低学力学習者のリーディングにおける意味と構造の機能」(2002)「低学力学習者のリーディングにおける認知構文の学習効果」)。

このような現実的な問題を学校教育はかかえながら、日本の英語教育では、低学力学習者(低学力者)を対象にした科学的な研究がほとんどなされてこなかった。その原因は、学習効果の上がらない被験者に、特定の教授法等を実験しても望ましい結果が得られないと考えられているからである。海外の論文をみても、Naiman, Stern and Todesco(1978)のようなごく一部を除いて、低学力者の論文は見あたらない。これは研究の効率化を求める態度から生まれる当然の結果といえる。

こうした状況からは、現実にかかえている英語教育の重要な問題解決は期待できない。研究

対象である学習者が異なれば、世界的に認められている研究結果と異なる結果が生まれることになる。したがって、世界的に有名になっている研究成果も疑ってかかる必要がある。こうした問題点を英語教育はかかえていると言える。

Ⅱ. 研究目的

先の研究（2000）で、*contrastive analysis* と *error analysis* の限界を指摘した。すなわち、前者は第1言語と第2言語の構造の違いを分析により明らかにしたもので、後者は先行学習が後行学習に影響を与えたとし、それぞれが英語の誤りを生じると主張している。しかし、原因のない誤りは分析対象にしていない。しかし、この原因のない誤りにこそ原因がある。学習者の認知的特徴に視点を置いていないから原因のない誤りということになるのである。したがって、こうした視点から低学力者の誤りを対象とした研究目的がある。

本研究は、継続研究の4年目になるが、第1の研究では、低学力者が英語を日本語に直す際の特徴を授業中に記録し、その特徴について明らかにした。その特徴とは、英語特有の語順を無視する。また、*be*動詞を無視する。さらには、たとえば *the cold of the wind* を「冷たい風」のように、後置修飾句を理解していないのである。文中における副詞句・節の後置修飾も理解されていない。英文における単語の出現順に日本語を置き換えて意味をとらえようとする。このことは英文の文法構造をまったく習得していないことを物語っている。

第2の研究（2001）では、英語における形容詞と名詞、動詞と副詞といった修飾構造が習得されていない原因を探り、言語において、本来意味を中心とした場合、これら両者における修飾語順が比較的自由であることを考察した。したがって、低学力者が作り出す構造が英語構造と合致しない仕組は *error* とは必ずしもいえない。これは標準的英語構造の習得に到る中間現象と言える。このように考えると、低学力者の英語構造の習得が段階化し、過程としてとらえることができる。このことが、低学力者の英語習得を体系化し、その特徴を明らかにすることを可能にする。

さらに、第2の研究では、第1の研究で明らかになったいくつかの特徴を実験により証明したが、第3の研究（2002）では、第1・2の研究でみられた低学力者の英語リーディングの特徴に焦点を当てて授業を実施し、その学習効果を明らかにした。その結果、前期（4－7月）では、あまり学習効果は現われなかったが、後期（9－12月）の終わり頃の授業では、明確な学習効果が現われた。このことから、低学力者のリーディング学習では、英語の構造を習得するには、一定期間の学習が必要であることを示している。

以上のことから、低学力者は英文の意味を理解しようとするとき、日本語に頼り、英文の語の出現順に意味を理解しようとする。このことは英文の構造を理解していないことを表わしている。したがって、低学力者が英文における語の出現順に意味を理解しようとするのは普遍的特徴といえ、そうすることにより、心理的安定感を得ようとしているようである。このことは、

低学力学習者のリーディングにおける認知的特徴

たとえ単語の意味を理解していても、文構造の意味を理解していないことを示している。英語教育では、構造を理解してから意味の理解へと向かうことが一般に認められているが、しかし、こうした現象から低学力者の場合は、意味から構造へと向かうべきことを示唆している。

このような研究経過を踏まえ、本研究では、リーディングにおける目的構文の習得を取り上げた。第2の研究で、目的構文の理解度を調査した。その際、中学校と高校の英語教科書から10の目的構文を選んでテストした。その結果、比較的単純な目的構文は理解できるが、修飾語句が付加されると構文の意味が理解困難になることが明らかになった。ことに、後置修飾の語句が付加されると理解が難しい。そのため、まず、学生のリーディング教材である Laura Ingalls Wilder, *Little House on the Prairie*, (篠崎書林1988) に現われた修飾語句をともなった目的語構文について調査した。ただし、修飾構造をともなわない目的構文は調査対象からはずした。その結果については、IVの1に示した。

ところで、リーディングで用いられる構文は、たとえ低学力者が対象であっても、スピーキング構文とは完全に異なることである。たとえば、Cutting (1999)が、アメリカの大学院で学ぶ外国人留学生の会話分析を行っている。しかし、その発話そのものが非常に短く、繰り返しが多く、対話者の場面と共通の知識に大きく依存することを明らかにしている。このような特徴は、リーディングの文章にはみられない。そのため、こうした談話分析の結果は、リーディングの構文分析には役に立たない。会話はコミュニケーションの主要な回路であるが、その会話の意味を理解するのに必要なシステムは統語すなわち構文である。Skehan (1999)の言うように、統語体系が回避され十分に学習されなければ、意味理解の仕組に支障をきたすことになる。このことは、会話はできるが英語を読んで理解することができないという現象の中に現われている。

また、Tode (2003)は中学2・3年生を対象にbe動詞の習得を chunk 理論により、主語の代名詞と名詞による学習の難易度と習得過程を明らかにしている。初級段階の学習者に焦点を当てbe動詞における学習の層を明示した点で注目に値する研究である。ただ、chunk理論がすべての現象を説明できるものでもない。たとえば、2年生で They are NP が We are Np より学習効果があり、3年生では、これとは逆の学習効果が出ているのは何故か。このような現象は chunk 理論だけでは説明できない。また、頻度と chunk が関係しているとしたら、この現象はどのように説明したらいいのだろうか。低学力者の場合、chunk 単位で意味を理解させようとしても無理である。まず、句や節を chunk としたとき、句や節を構成する単語なり句の意味を説明しないことには chunk としての句や節を理解させることはできない。すなわち、分析から総合へと進み、その後で総合から分析へと進む指導が不可欠のようである。Villiers and Villiers (1972)は幼児の第1言語習得で、言語を統語的と同時に意味的に習得していくことを明らかにしている。言語習得における意味の重要性を指摘していることは、成人の低学力者の英語構文習得に注目すべき示唆を与えている。

Ⅲ. 授業形態

90分の授業では、まず、上記に示したテキストを開いてテープを聴かせる。この時間は15分だが、LL教室で、録音したテープを個人それぞれが何度か聴く。次に、新出単語を板書し、発音の練習をする。箇々の単語をひとりずつ全員に発音させる。この時間は30分。これが終わって英文を読み意味を理解するが、この時間は45分。1回の授業での進度は2/3頁程度である。この進度については、学生に対するアンケート調査から、進度が速いと学生の意見があったためである。一回だけの学生の訳では、英文の意味内容が、全員に理解できたかどうかわからない。そのため、一定量の英文を訳し終えたときに、他の学生を指名し、再度、意味を言わせる。この学生が適切な訳をしたときに次ぎへ進んでいく。こうした授業のなかで、文法構造を説明することになっているが、文法構造そのものが理解できていないためである。

Ⅳ. 結 果

1. *Laura's Little House on the Prairie* における目的構文の種類

後置修飾語句が現われると、英語構文の理解が困難であることが明らかになったが、目的構文についてもこのことがいえる。そのため、どのような目的構文が使用テキストに現われるのかを明らかにする必要がある。調査の結果159の目的構文が現われ、それを整理すると、次ぎに掲げた45の目的構文になった。これら構文には、副詞句を含む単純な目的構文は取り上げないことにした。例文の後の（ ）内の数字は構文の出現頻度数を表わしている。なお、次ぎに示す省略記号を用いた。

adj = adjective adv = adverb adj phrase = adjective phrase adv phrase = adverbial phrase
 adv clause = adverbial clause pro = pronoun prep = preposition NP = noun phrase
 To infini = To infinitive rel pro = relative pronoun rel adv = relative adverb

- 1 S+V+O+OC (she called her father, Pa and her father, Ma.)
- 2 S+V+O, apposition (it had two doors, a front door and a back door.)
- 3 S+V+O(Ving) (she could not help asking.)
- 4 S+V+O+Ving (she saw in each of the big trees a dead deer hanging from a branch.)(6)
- 5 S+V+O(pron)+prep (he stood it up, put a little roof over the top, and cut a little door on...)(5)
- 6 S+V+prep+O(pron) (Laura couldn't get over them(=walls) any more).
- 7 S+V+O+prep (she could not get her shoe on.)
- 8 S+V+O+prep+NP (while Pa shoveled the snow off the covers.)(3)
- 9 S+V+prep+O (he cut up the meat, and...)(12)
- 10 S+V+O+and+S+V+O (on top, that cookstove had four round holes and four round lids fitted them.)

低学力学習者のリーディングにおける認知的特徴

- 11 S + V + prep + O + rel pro (They took down Ma's big bedstead and the two smaller new bedsteads that Pa had bought in town.)
- 12 S + V + prep + O [(Ving) + O] (Laura thought of setting the little bedsteads together, tight in the corner.)
- 13 S + V + O + of + NP (he would make soft leather of them.)
- 14 S (NP1 + NP2 + NP3) + V + O + O (all the bunches of dried herbs, the spicy herbs for cooking and the bitter herbs for medicine, gave the place a dusty-spicy smell.)
- 15 S + V + O (pro) + bare infini (Jack made her sit down hard.)(6)
- 16 S + V + O + V (bare inf) + O (Laura watched him do this, and then she watched him hang the meat on the nails in the hollow log.)(8)
- 17 S + V + O + with + NP (Laura filled her apron with the fresh, sweet-smelling chips.)(6)
- 18 S + V + O + To infini 1 (he helped Ma to sit up.)(3)
- 19 S + V + O + To infini 2 (I'll cut some willow boughs to spread the beds on, for tonight.)(2)
- 20 S + V + more than + V + O (I couldn't do more than dig the cellar and put up rough walls yesterday.)
- 21 S + V + O + adj phrase (Pa built a fire of tiny bits of bark and moss)(7)
- 22 S + V + O + rela pron (the bedroom had a window that closed with a wooden shutter.)(6)
- 23 S + V + (O) + O (clause) (Laura wished they could eat it all. he told Ma that he had traded Pet and Patty for Mr. Hanson's land.)
- 24 S + V + O + adv + and + V + O + adj (when he brought them (= deer) home at night, and hung them high in the trees.)(5)
- 25 S + V + O + adv (to keep the bears and the deer away.)(4)
- 26 S + V + O + adv phrase (Pa cut a hole near the end of each piece and put string through it.)(39)
- 27 S + V + O (To infini) + pron + adv (you wouldn't want to keep them here, breaking their hearts on a plow.)
- 28 S + V + O (To infini) + bare infini + O + adv phrase (Mr. Hanson offered to help move the things from Pa's wagon into the dugout.)
- 29 S + V + O (Ving) + O + adv phrase (they began digging the cellar for that house.)
- 30 S + V + adv + O + To infini + O + adv phrase (Pa cut away the logs to make the window in the west wall.)(2)
- 31 S + V + O + adj (past participle) + adv phrase (he hung in the doorway a door bought from the lumberyard in town.)
- 32 S + V + O + adv + adv phrase (Laura spread her arms wide to wind and ran against it.)

- 33 S + V + V (To infini) + O + past participle + adv phrase (We're going to have a whole house built of sawed lumber.)(5)
- 34 S+V+O+interogative clause (Tell me where you want it.)
- 35 S + V + O + adv clause (Pa had driven nails inside as far as he could reach from each end. he notched its end so that it fitted down over the end of logs.)(6)
- 36 S+V+O+adv phrase, +To infini+O+adv phrase (when she unwrapped it (=ankle) in the evening, to soak it in hot water.)
- 37 S + V + O (To infini) + O + adv clause (he had learned to take his rest whenever the wagon stopped.)
- 38 S+V+O+adv clause[S+V+O(clause)] (he could spit tobacco juice farther than Laura had ever imagined that anyone could spit tobacco juice.)
- 39 S + V + O + pro + adv + adv clause (Mary carefully held it (=another tree) upright while Pa planted it.)
- 40 S+V+O+adv phrase+adv clause (Ma hung sheets on it(=rope) while Laura helped Pa set up the bedstead.)(2)
- 41 S+V+O+bare infini+adv clause (the notches let them fit together so that they were no thicker than one log.)(3)
- 42 S + V + O (Ving) + O + adv phrase + rel pron (Pa kept pouring more hot water into the tub in which Ma's foot was soaking.)(3)
- 43 S + V + O + adv phrase + rel adv (Ma hung them in the attic where they would keep safe and dry.)(2)
- 44 S + V + O + adv clause + rel adv (Ma helped roll and hold the log while he settled it where it should be to make the corner perfectly square.)
- 45 S+V+O(pron) + adv clause[S+V+O(noun clause) + adv clause] (Laura watched it (=fiddle) as she thought how the moonlight would be shining in the fairy ring where the violets grew.)

2. 目的構文の難易度

45の目的構文の難易度を明らかにするため、これら構文についてテストを実施した。その結果が表1である。この表をもとにピアソンの順位相関をもとめた。その結果構文の難易度と出現頻度との間には相関はなかった ($r = -.241$ $p > .05$)。このことから、テキストでの出現頻度が高い構文が学習しやすいことにはならない。なお、45構文のうち、33、34、43の構文は学生の疲労度を考慮しテスト問題から除いた。

表1から、学習しやすい構文と難しい構文についてみると、次のようになる。

低学力学習者のリーディングにおける認知的特徴

() 内の数字は構文番号を示す。

(1) 易しい構文

S+V+O+adv+and+V+O+adj(75.86%)(24) S+V+O+To infini 1(72.41%)(18)
 S+V+O+OC(68.97%)(1) S+V+O, apposition(62.07%)(2)
 S+V+prep+O(pron)(58.62%)(5) S+V+O(Ving)+O+adv phrase(51.72%)(29)

(2) 難しい構文

S+V+O(Ving)(3) S+V+O+prep+NP(8) S(NP1+NP2+NP3)+V+O+O(14)
 S+V+O(To infini)+bare infini+O+adv phrase(28) S+V+O+pron+adv+adv
 clause(39) S+V+O+bare infini+adv clause(41) S+V+O+adv clause+rel adv(44)
 S+V+O(pron)+adv phrase[S+V+O(naun clause)+adv clause](45)

表1. 目的構文の難易度

N = 29

構文番号	正答数	%	難易度順位	出現頻度	構文番号	正答数	%	難易度順位	出現頻度
1	20	68.97	3	1	22	7	24.14	17	6
2	18	62.07	4	1	23	4	13.79	28	1
3	0	0	35	1	24	22	75.86	1	5
4	9	31.03	11	6	25	13	44.83	7	4
5	8	27.59	14	5	26	5	17.24	25	39
6	17	58.62	5	1	27	6	20.69	21	1
7	7	24.14	17	1	28	0	0	35	1
8	0	0	35	3	29	15	51.72	6	1
9	11	37.93	8	12	30	7	24.14	17	2
10	5	17.24	25	1	31	7	24.14	17	1
11	9	31.03	11	1	32	6	20.69	21	1
12	6	20.69	21	1	35	8	27.59	14	1
13	5	17.24	25	1	36	1	3.45	32	6
14	0	0	35	1	37	3	10.35	30	1
15	1	3.45	32	6	38	1	3.45	32	1
16	11	37.93	8	8	39	0	0	35	1
17	9	31.03	11	6	40	4	3.79	28	2
18	21	72.41	2	1	41	0	0	35	3
19	6	20.69	21	1	42	8	27.59	14	3
20	2	6.90	31	1	44	0	0	35	1
21	11	37.93	8	7	45	0	0	35	1

(1)の易しい構文は、正答率50%以上のものである。したがって、学生にとって比較的易しいのは24、18、1、2、5、29の6構文であった。これら6構文は比較的短い構文であることがわかる。(2)の難しい構文は、正答率0%のものである。学生にとって難しい構文は3、8、14、28、40、41、44、45の8構文であった。これに、正答率34.5%~13.79% (正答数1~4)の構文を加えるとすれば、次ぎの7構文があげられる。

S+V+O(pro)+bare infini (15) S+V+more than+V+O(20) S+V+(O)+O clause(23)
 S+V+O+adv phrse,+To infini+O+adv phrase (36) S+V+O(To infini)+O+adv clause(37) S+V+O+adv clause(38) S+V+O+adv phrse+adv clause(40)

難しい構文は合計15ということになるが、これら構文は一部短い構文を除いて、全般的に副詞修飾構造がついている長い構文といえる。そのなかでも不定詞 (To infinitive, bare infinitive)を含む構文が目立つようである。被験者は、工学部の電子・電気学科の学生(1年生)29名である。

3. 目的語構文の出現頻度の高い構文

表2は、出現頻度数の高い構文から低い構文へと頻度順位を示したものである。1位から13位までの出現頻度の構文をみると、構文36を除いて比較的短い構文である。このことは目的語構文の指導法として、まず、比較的短くて出現頻度の高い構文を指導し、その後で長くて複雑な構文へと指導する必要性を示唆している。

表2 テキストの出現頻度順位

N=29

頻度順位	頻度	構文番号	構文
1	39	26	S+V+O+adv phrase
2	12	9	S+V+prep+O
3	8	16	S+V+O+V(bare infini)+O
4	7	21	S+V+O+adj phrase
5	6	4	S+V+O+Ving
5	6	15	S+V+O(pron)+bare infini
5	6	17	S+V+O+with+NP
5	6	22	S+V+O+rel pron
5	6	36	S+V+O+adv phrase+To infini+O+adv phrase
10	5	5	S+V+O(pron)+prep
10	5	24	S+V+O+adv+and+V+O+adj
12	4	25	(S)+V+O+adv
13	3	8	S+V+O+prep+NP
13	3	41	S+V+O+bare infini+adv clause
13	3	42	S+V+O(Ving)+adv phrase+rel pron

4. 目的構文の学習効果

表3 7構文の学習効果

N = 29

構文番号	正答数 F2	%	正答数 F1	%	F2 - F1	X ² 値	構文
4	22	75.9	9	31.0	13	11.710*	S + V + O + V _{ing}
9	18	62.1	11	37.9	7	3.379	S + V + prep + O
15	8	27.6	1	3.4	7	4.734**	S + V + O + bare infini
23	22	75.9	4	13.8	18	20.150*	S + V + (O) + O (clause)
24	21	72.4	23	79.3	-2	.377	S + V + O + adv
25(1)	27	93.7	13	44.8	14	13.614*	(S) + V + O + adv (away)
25(2)	15	51.7	13	44.8	2	.276	"
26(1)	22	75.9	5	17.2	17	20.026*	S + V + O + adv phrase
26(2)	24	82.8	5	17.2	19	24.900*	"

* p < .001 ** p < .05

表3は45構文の中の7構文について学習効果を分析したものである。F2は夏休み前の前期授業でテストしたもので、F1は4月の授業開始時にテストしたものである。構文25と26はそれぞれ2種類のテストをしたことを表わしている。テストは前期末のテスト時に実施し、英語の文章の中にこれら9個の構文を含んだものをテストで使用した。なお、テスト内容についてはAppendixに示した。

学習した目的構文について、学習効果のあった構文となかった構文を以下に示す。

(1) 学習効果のあった構文

9構文をテストしたが、その中で6構文(4, 15, 23, 25(1), 26(1), 26(2))に有意差があった。これらはいずれも比較的短い構文である。この中で、25(1)の構文には学習効果がみられたが、25(2)は同じ構文であるが学習効果はみられなかった(S+V+O+adv)。25の構文のテストでは次ぎの文を用いた。

25(1) all around the house was a crooked rail fence, to *keep* the bears and deer *away*.

25(2) at night Jack *keeps* them *away*.

25(1)は授業開始時の実験テストと前期末テストで使用した文である。これに対して、25(2)は前期末テストのみで使用した文である。後者の文では代名詞them (=the deer)が使用され、そのためその代名詞が何を指しているかを理解しなければならない。そのため、目的構文の学習効果が出にくくなったものと思われる。このことは、新長(1987:196)が言うように、文の意味を理解するには、基本文型の知識だけでなく、個々の単語が使われている機能を知る必要性を示唆している。

(2) 学習効果のなかった構文

9構文の中で3構文(9, 24, 25(2))には学習効果がみられなかった。構文24を除いて、

いずれも成句 (cut up..., keep...away)であるが、成句の意味を理解していないため正しく答えることができていない。構文 24 he brought them (=deer) home at night. で目的語とその次ぎに現われた副詞 home の機能が理解されていない。したがって、まず、成句を構成する動詞と目的語の関係を確実に理解し、その後で、副詞語句による動詞修飾語句あるいは関係節を含む目的語構文の学習へと進む必要がある。

この場合、誤答の原因は3つ考えられる。1) 代名詞them=the deerであることが理解できていない。them=vegetablesとした者がいた。これは vegetables が deer よりも Jack keeps them away の文の近くにあったためと思われる。2) keep~away「遠ざける」の意味が理解されていない。3) Jackがこの文の主語であることが分かっていない。そのため「ジャックをはなしていた」と訳していた。さらに、Jackが犬の名前であることを理解していない解答があった。

リーディングにおける目的語構文は、簡単な構文から複雑な構文にいたるまで広く分布している。ことに、この特徴は、話し言葉としての英語構文とかなり異なる。コミュニケーションが強調されることから、話し言葉では比較的短く単純な構造の文なり発話が使用される。しかし、このことは人間の基本的に重要な思考を軽視する可能性をもっている。高村(2003)は「書き言葉は複雑なことを表わすことができる。ところが、話し言葉は複雑なことを伝えられない。書き言葉に親しまなくなったということは、私たちが複雑な思考になじまなくなったということだ」と言っている。ここに、英語のリーディングにおける複雑な構文を学習する教育的意味がある。

V. 考 察

1. 目的構文の分類

先に示した45の目的構文を、構文中の同じ機能をはたす要素に焦点を当てて再整理し、11種類に分類した。今後、これらをもとに各構文の学習効果を明らかにするとよい。ただし、構文の種類をあまり簡潔にすると、低学力者の構文中における学習困難点を埋没させる可能性があることに注意しなければならない。これら11種類の構文は次ぎに示す通りである。

1) 動詞の成句

() 内の数字は構文番号を示す。

S+V+O (pron) + prep (5) S+V+prep+O (pron) (6) S+V+O+prep (7) S+V+O+prep+Np (8) S+V+prep+O (9) S+V+prep+O [(Ving)+O] (12) S+V+O+adv (25)

2) 重文

S+V+O+and+S+V+O (10) S+V+more than+V+O (20) S+V+O+adv+and+V+O+adj (24) S+V+O+and+V+O (10)

低学力学習者のリーディングにおける認知的特徴

3) 副詞句

S + V + O + with + NP (17) S + V + O + adv phrase (26) S + V + O (Ving) + O + adv phrase (29) S + V + O + adv + adv phrase (32)

4) 関係節

S + V + prep + O + rel pron (11) S + V + O + rel pron (22) S + V + O (Ving) + O + adv phrase + rel pron (42) S + V + O + adv phrase + rel adv (43) S + V + O + adv clause + rel adv + V + O (pron) + adv phrase [S + V + O (noun clause) + adv clause] (45)

5) 目的語補足

S + V + O + OC (1) S + V + O, apposition (2) S + V + O (Ving) (3) S + V + O + Ving (4)

6) 目的語修飾

S + V + O + adj phrase (13) S + V + O + of + NP (21) V + O + adj (past participle) (31)

7) 複数主語

S (NP 1 + NP 2 + NP 3) + V + O + O (14)

8) Bare Infinitive

S + V + O (pron) + bare infini (15) S + V + O + bare infini + O (16) S + V + O + bare infini + adv clause (42)

9) Infinitive

S + V + O + To infini 1 (18) S + V + O + To infini 2 (19) S + V + O (To infini) (27)
S + V + O + (To infini) + bare infini + O + adv phrase (28) S + V + adv + O + To infini + O + adv phrase (30) S + V + O + To infini + O + past participle (33) S + V + O + adv phrase, + To infini + O + adv phrase (36) S + V + O (To infini) + O + adv clause (37)

10) 副詞節

S + V + O + adv clause (35) S + V + O + adv clause [S + V + O (clause)] (38)
S + V + O + pron + adv clause (39) S + V + O + adv phrase + adv clause (40) S + V + O + adv clause + rela adv (44)

11) 目的語節

S + V + (O) + O clause (23) S + V + O + interrogative clause (34)

2. 目的構文の習得

英語のリーディング学習を指導しているなかで、英語の基本構文を学生が習得していないことが明らかになった。そのため基本的な文法構造を理解させる必要が生じた。その際、文法そのものを取り上げるのではなく、英文を読む中で文法構造を習得する方法を用いた。その理由は、文法構造だけを取り上げる学習では、学生が学習に対して興味を示さないとされるからである。あくまでもリーディングの中に文法学習を位置づけた。したがって、目的構

文45の文型がテキストに現われるたびに、その部分に下線を引いて構造を説明することにより学生の注意を引くようにした。

英語の学習は、教材を中心にして教師と学習者の3者から成り立っている。したがって、どのような教材を、どのような方法で、教師が学生に対して適切に教えていくかが重要になる。低学力者の場合、学生の能力とモチベーションを考慮して学習の進捗を考えなければならない。本研究では、英語の文章の意味を理解させるため授業の速度を落とすことにした。先の授業形態で示したように、1回の授業は2/3頁程度の進捗である。できるだけ全員に英文の意味を理解させるため、一定のパラグラフが終了した時に、ふたたび他の学生に訳させるようにした。英文の意味を理解できないまま先へ進むのではなく、全員が理解できて次ぎへ進むのである。この方法で全員の学生が理解してくれているようである。もちろん、英語の発音も指導することになっている。

テキストに現われた目的構文の頻度と学習難易度の間には相関はなかった。したがって、頻度の高い目的構文だからといって、学習がしやすいということにはならない。ただし、頻度が高く短い構文であれば、学習の難易度との間に相関が出てくるかもしれない。学生にとって易しい構文は比較的短い目的語構文であった。これに対し、難しい目的語構文は副詞修飾語句の付いた長いものであった。出現頻度の高い目的構文も、短い構文であった。こうしたことから、目的構文の長さや学習難易度との間に関係があるように思われる。

目的構文の学習効果については、45構文の中の7構文について分析した。その結果、6構文に学習効果がみられた。これら構文は比較的短いものであった。そのため学習効果がでたものと思われる。これが長い構文ではどうなるかを分析する必要がある。しかし、短い構文であっても、たとえ構文の型は学習していても、低学力者はその構文の文そのものを学習していないと意味の理解が困難である。これは低学力者の転移能力が低いためと思われる。

比較的短い構文のS+V+prep+OとS+V+O+advで、それぞれ使用された'cut up', 'crawl up', 'keep~away'の句を成句として記憶することが意味理解の鍵となる。このことはS+V+O+prepの構文についてもいえる。たとえば、She could not get her shoe on. における'get~on'や同じ構文の異なる文の'fill ~with'などを成句として記憶することが重要である。これは目的語構文において、副詞修飾句や節による動詞修飾構文の指導とは異なると言えよう。

成句の中に代名詞が入ると、構文の理解がさらに困難になることがわかった。その原因は成句の理解と代名詞の理解という二重の作業が求められるからである。これを解決するには、代名詞が何を指しているかを理解できる学習をしておく必要がある。

リーディングにおいて、文法構造が習得できていないことが明らかになり、本研究では目的語構文を明示しながら指導をすることにした。Okihara *et al* (1997)は文法の明示的指導(explicit grammar teaching)と暗黙的指導(implicit grammar teaching)について、Grammar-

低学力学習者のリーディングにおける認知的特徴

Translation Method をはじめとし、Communicative Language Teaching までの教授法と、これら明示的と暗黙的の二つの文法指導法との関係を英語教育の実際を考慮にいれながら、うまくまとめてくれている。要するに、明示的文法指導法は初級段階で用いるべきで、暗黙的文法指導は中・上級に進むにつれ多くなっていくことになろう (Okihara *et al* 1997: 149)。これら二つの文法指導法は、個々独立したものでなく連続しているものである。したがって、学習者、能力レベル、習得の技能、教材等によっていずれの方法を強めるかが決まってくる。いずれにしろこれら二つの指導法は相補的關係にあるといえる。Skehan (1999: 56) の、意識することが言語学習で重要である場合、構造化された教材を明示的に学習するほうが暗黙的学習よりも優れているということが、低学力学習者の指導法に合致する。

明示的指導を使用することにより、Okihara *et al* (1997: 144) は、学習者が文法を与えられると、その文法をいろんな場面に適用できると言っているが、低学力者に関しては、そのように言えない。さらに、Rutherford and Sharwood の引用から、under certain condition で、構造に注意を向けることが、そうでない場合より学習効果があがるとしている (p.149)。under certain condition とはどのような条件なのか、これを具体的に示す必要がある。その理由は、条件いかんによっては、必ずしも学習効果があがらないからである。理論的に定説になっていることが引用されているが、学習条件の種類によっては、必ずしも言われるような結果にならないことが多いことを銘記すべきであろう。その意味では、まず、一般的に言われている定説は疑ってかかるべきである。このことは、低学力者のリーディング指導についても言えることである。

英文を見て日本語に直す際に、まずはじめに出現した語から日本語に置き換えていく習慣があることがわかった。目的語構造の場合も同様で、出現順位にしたがって理解しようとする。そのため目的語全文を見て、理解しようとすることに欠ける。Reber and Allen (1978: 199) によれば、対学習では、本来要素的特徴をもっているのに、学習者は全文構造にほとんど興味を示さないとのことである。目的語構文を習得する学習は、対学習とは異なるが、構造の要素的な特徴にのみ注意が向くため、構造全体を見るのが苦手である。

5. 今後の課題

45構文の構造上簡単な目的語構文から複雑なものへと発展的に学習を進め、その学習効果について分析する必要がある。また、短い目的語構文と難易度の関係を分析する必要がある。短い目的語構文で学習困難をもたらすものについても調査分析しなければなるまい。たとえば、Inagaki (1997) は目的語の double object dative について、英語と日本語の相違を明らかにしている。たとえば、Johan threw a ball to Mary. John threw Mary a ball. の2文はいずれも文法的文だが、Johan pusted a ball to Mary. と *John pushed Mary a ball. では Mary は dative にはなれない。throw は dative narrow-range verb だが、push は nondative narrow-

range verb で dative をとらない。こうした差異は日本語にはないので、英語を学習する際の困難点になるだろう。このように、たとえ短い目的構文であっても学習困難が予想される。

ただ、リーディングでは、*John pushed Mary a ball. のような非文法的文は現われないであろう。Inagaki は、第1言語の要素が異なる能力レベルにもこうした現象が影響を与えるかどうかかわからないと述べている。したがって、低学力学習者にこのような言語現象が影響を与えるかどうか実験により明らかにする必要があるだろう。

単語の意味機能と構文の関係を明らかにしなければならない。さらには、副詞修飾が付いた長い目的構文の学習効果について調べなければならない。こうすることで低学力者の目的語構文習得の限界についても明らかにすることが求められる。

References

- Cutting, Joan E. (1999), "The Grammar of the In-Group Code," *Applied Linguistics*, 20/2, 179-202.
- Inagaki, Shunji (1997), "Japanese and Chinese Learners' Acquisition of the Narrow-Range Rules for the Dative Alternation in English," *Language Learning*, 47, 4, December, 637-669.
- Naiman, M. Trohlich, M. H. Stern and A. Todesco (1978), *The Good Language Learner*, The Ontario Institute for Studies in Education.
- Okihara, Katsuaki, Yuji Matsuda, Yanjiang Zhang and Osamu Ikeno (1993), "The Role of Grammar Teaching in the Development of Second Language Competence," *Journal of Department of Education in Kobe University*, No. 90, 127-157.
- Reber, Arthur S. and Richard Allen (1978), "Analogic and Abstraction Strategies in Synthetic Grammar Learning: A Functionalist Interpretation," *Cognition*, 6, 189-221.
- Skehan, Peter (1998), *A Cognitive Approach to Language Learning*, Oxford: Oxford University Press.
- Tode, Tomoko (2003), "From Unanalyzed Chunks to Rules: The Learning of the English Copula *be* by Beginning Japanese Learners of English," *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 41, 23-53.
- Villers, Peter A. de and Jill G. de Villers (1972), "Early Judgement of Semantic and Syntactic Acceptability by Children," *Journal of Psycholinguistic Research*, Vol. 1, No. 4, 299-310.
- 新長 馨 (1987) 『英文の解釈と英語学』成美堂
- 井上恭英 (2000) 『英語の認知メカニズム』晃洋書房
- 高村 薫 (2003) 「思考能力落ち感情論に」朝日新聞朝刊 7月24日

Appendix

リーディングのテストにおいて、テキストの文章の中で以下に示す目的構文を用いた。これら7構文の意味を訳させたが、下線部を重視して採点をした。そのため、下線部が正しく訳されていなければ、

低学力学習者のリーディングにおける認知的特徴

0点とした。文の後の（ ）内の数字は構文番号を表わす。

1. One morning, she saw in each of the big trees a dead deer hanging from a branch. (S+V+O+Ving)
(4)
2. Frost crawled up the window panes at night. (S+V+prep+O)(9)
3. Then they let the fire go out. (S+V+O+bare infini) (15)
4. It was so good that Laura wished they could eat it all. (S+V+(O)+O(cluse)) (23)
5. Laura had been asleep when he brought them home at night. (S+V+O+adv) (24)
6. All around the house was a crooked rail fence, to keep the bears and the deer away. (25: 1) at night Jack kept them away. (25: 2) ((S)+V+O+adv (away))
7. Ma would put them on the fire under the meal. (26: 1) Pa took all the strips and pieces of meat out of the hollow tree. (26: 2) (S+V+O+adv phrase)

吉 田 一 衛

Cognitive Features in Unsuccessful Language Learners' Reading — Focusing on Objective Sentence Structure —

Kazue YOSHIDA

Through the research about objective sentence structures in the text book used in class, forty-five kinds of objective sentence structures were chosen from 159 objective sentences. Moreover these sentence structures were rearranged into eleven kinds of objective structures by focusing on the same elements which had the same functions in these sentence structures. No correlation could be found between frequency and difficulty in the forty-five objective sentence structures. Among fifteen high frequency structures in the textbook, fourteen sentence structures are relatively short. Learning effect was found in seven objective sentence structures, but not in two objective sentence structures.

[Key words: unsuccessful language learners, kinds of objective sentence structures, relationship between difficulty and frequency, learning effect, teaching method]