

## 低学力学習者のリーディングにおける認知的特徴

### — 目的語構文の理解度を中心に —

吉 田 一 衛

10の目的語構文の理解度を中心に分析した。さらに、難易度の異なる5構文を選び、meta-writingにより低学力学習者の理解困難の意識を探った。その結果、英語の出現順に日本語に直す方略が用いられた。また、構文中における修飾節と目的節の出現が理解を妨げていることが明らかになった。単語の意味がわからないため、文全体が理解困難である局所的ストラテジーの特徴が生じた。

[キーワード：目的語構文、構文の難易度、思考過程、meta-writing]

#### I. はじめに

前回の研究(2003)では、使用教材に現れた45の目的語構文の特徴を示し、それら目的語構文の難易度を明らかにした。低学力学習者(低学力者)にとって、比較的理解しやすい目的語構文は、短い文であった。これに対して、理解困難な目的語構文は、修飾構造のついた長い文であった。

本研究では、使用テキストの未習教材から目的語構文を選び、その構文の理解度を調査した。目的語構文の選定にあたっては、修飾構造をもつ比較的に長い構文に焦点を当てた。調査分析のねらいは、どのような目的語構文が習得しにくいのか、また、目的語構文を理解しようとするとき、どのような思考過程をとるのかを明らかにすることにある。

その方法として、目的語構文の日本語訳を通して、学習者の理解の軌跡をたどることにより、思考の特徴を分析することにした。そのため10の目的語構文について理解度を分析したが、構文理解の思考過程を明らかにすることに重点を置くことにした。その際、それぞれの目的語構文を理解するための思考過程を遮る障害の解明に焦点を合わせることにした。

#### II. 調査方法

##### 1. 使用教材

過去4年間の分析では、教材として *Laura's Little House on the Prairie* (篠崎書林 1988) を使用した。この教材をもとに、低学力者のリーディングにおける理解の困難点を認知的視

点から分析することにより、その特徴を明らかにすることができた。本来、この教材は、アメリカの少年少女向けに書かれたものであるが、記述された文章が、省略文や修飾構造をともなった長い文のため、低学力者には非常に難しい教材であることが明らかになった。このような理由から、本年は、内容の比較的易しい L. A. Hill の *Amusing Tales* (成美堂 1997) を使用することにした。その教材は、総合学習用なので、4 技能について学習するようになっている。

## 2. 被 験 者

本学の工学部建築学科の 1 年生 26 名で、その内訳は男子 22 名、女子 4 名である。

## 3. 分析に用いた目的語構文

目的語構文の分析には次に示す 10 の構文を使用した。これらの構文は *Amusing Tales* の未習の 2 つの課の目的語構文である。これらの構文は、複雑さを軽減するため、一部本文中の副詞句を省略し使用することにした。なお、目的語構文の理解度を知るための問題であるので、低学力者にとって難しいと思われる単語の意味を提示することにした。

次の英文を日本語に直しなさい。

- 1) I'm going to send you to Tokyo to see what's new in computer field. field = 分野
- 2) Paul had always wanted to visit Japan.
- 3) Victor will give you some ideas of how to behave there.  
idea = 思いつき behave = 行動する
- 4) Victor learnt that he should get cards printed with his name on them.  
card = 名詞 print = 印刷する
- 5) Victor should put his hands at his sides when he bowed.  
sides = 両脇 bow = お辞儀する
- 6) Paul had his card printed.
- 7) Didn't you tell me that you didn't understand any Japanese?
- 8) Many people tried to persuade the local people to become Christians.  
persuade = を説得して～させる local = 地方の Christian = キリスト教信者
- 9) Cannibals disliked eating people who smoked cigarettes and pipes.  
cannibal = 人食人種 cigarette = 紙巻きタバコ
- 10) An English missionary asked the chief of the cannibals to let him have back the sharp knife that he had been carrying.  
missionary = 宣教師 chief = かしら sharp = 鋭い carry = もっている

## 低学力学習者のリーディングにおける認知的特徴

問題の評価は、1文に2点を与えた。したがって、文の意味を完全に理解していれば、2点を与える。しかし、次の例にみられるように、部分的に意味を理解していれば、1点を与えることにした。

Victor will give you some ideas of how to behave there.

この文を「ビクターは、あなたにそこでの行動の仕方を思いついたので、あげましょう」と訳している。'Victor will give you some ideas'の目的語構文は正しく答えているので1点を与えた。なお、問題は、成績評価には関係させないので、できるだけ自分の思っている日本語訳を書くように学生に言った。

### Ⅲ. 目的語構文の理解と思考過程

10の目的語構文の理解とその思考過程について分析した。以下にその結果と考察を加えることにする。

#### 1. 目的語構文の理解度

10の目的語構文についての結果を正答率で示したのが表1である。

表1 目的語構文の理解度

N = 26

問 題	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sum	10	36	19	17	20	13	7	27	14	3
M	0.385	1.385	0.731	0.654	0.769	0.500	0.269	1.038	0.539	0.115
SD	0.752	0.898	0.962	0.846	0.908	0.583	0.667	0.999	0.905	0.431
% (1)	19.23	69.23	36.54	32.69	38.48	25.00	13.46	51.92	26.92	5.76
% (2)	6.02	21.69	11.45	10.24	12.05	7.83	4.21	16.27	8.43	1.80
難易度	8	1	4	5	3	7	9	2	6	10

Grand Sum 166      Grand M 6.385

SUM = 各問の正答数    M = 平均    % (1) = 各問の正答率    % (2) = 全体の百分率

Grand Sum = 正答の総計    Grand M = 総計の平均値

表1の全体の百分率から、もっとも正答率が高かったのは問題2のS+V+O(To infini)の構文である(21.69%)。単文で短い構文であったのが低学力者にとって理解しやすかったためと思われる。次に正答率が高かったのは、問題8のS+V+O(To infini)+To infini+Complementである(16.27%)。3位が問題5のS+V+O+Adv Phrase+Adv Clauseである(12.05%)。2位の構文より理解を難しくしているのは、'when he bowed'と副詞節が文尾にきて複文になっているためと思われる。たとえば、この文の訳で「ヴィクターは両脇に手を置いてお辞儀した」としているが、when節の前にある文を先に日本語に直している。これはwhenの機能を理解していないことを示している。これは英文に出会ったとき、単語の

出現順に日本語に直す特性が、句と節にも現れることを物語っている。

4 位が問題 3 の S+V+O+O である (11.45%)。理解度が少し低くなっているのは、単文だが目的語の some ideas を of の句が修飾し、of の次に 'how to' 「～の仕方」という句がきていて、構文を少し複雑にしているためと思われる。5 位は問題 4 の S+V+O [that+S+V+O+pp+Adv Phrase] である (10.24%)。目的語が that 節になっていて、その節の中に目的語構文がある。その目的語構文の中に 'get cards printed' があり、'get' は使役動詞となり「～してもらう」の意味となる。この目的語構文をほとんどの学生が理解していなかった。このことは、問題 6 の 'had his card printed' 「名詞を印刷してもらった」が理解されていなかったことと共通する現象であった。問題 6 は単文なのだが理解困難であった。

この文で「名詞を印刷した」とした訳には 1 点を与えたが、その理由は、日本語の「印刷した」には「～してもらった」の意味がふくまれていることと、his cards が had の目的語であることによるものである。

もっとも難しい構文は、問題 10 の S+V+O+To infini+O+Bare infini+adv+O+RC [S+V] であった (1.80%)。主動詞 ask が、目的語として NP をとり、次に To infinitive が続く (～to let him have back)。さらに、この句の中の 'have back' が目的語をとる。その目的語を関係代名詞 (RC) が修飾する。したがって、主動詞 ask の目的語構文をはじめとして、不定詞の副詞構文、その構文中の目的語を修飾する関係代名詞、動詞句 have back と目的語、関係代名詞中の目的語構文といった四重の構文が主文を修飾する層を成している。このことが文全体の理解を困難にしている。

次に、理解を難しくしているのは、問題 7 の S+V+O+O [(that clause) S+V+O] の構文である (4.21%)。この構文では主動詞 tell の直接目的が that clause になっている。その that clause に目的語構文が含まれている。しかも、2 つの否定詞 didn't のあることが理解を困難にしている。たとえば、that clause の目的節中の否定文 'you didn't understand any Japanese' を「私の日本語を理解しましたか」や「あなたがいくつかの日本語を理解できていないか教えてください」にみられるように、'tell me' の次に目的節があることや否定表現を正しく理解していない例が多くみられた。

3 番目に難しいのは、問題 1 の S+V+To infini+O+Adv Phrase+To infini+O (what clause) である (6.02%)。この構文では、'see what's new in computer field' のように目的節が what の疑問詞で始まるため理解を困難にしている。たとえば、7 人の学生が「私は東京で新しい分野をみるつもりです」と訳しているが、これは 'what' の疑問詞節が理解できていなく、'new' を 'field' に結びつけている。また、動詞 send の副詞句 'to Tokyo' の文中の機能を理解していないため、「東京から見るために」のように、英語の語句の出現順に日本語に訳するという特徴が現れている。さらに、「新しいコンピュータの分野を東京からみるためにあなたに送るつもりです」と 2 名の学生が訳しているが、'send' の目的語が 'you' である

## 低学力学習者のリーディングにおける認知的特徴

ことがわかっていない。

4番目に難しいのは、問題6のS+V+O+ppである(7.83%)。この構文は短文であるにもかかわらず理解を困難にしている。'had his card printed'でhaveが使役動詞であることが把握できていないためである。これは問題4の'get cards printed'と同じ構文であり、理解が同じようにできていない。

5番目に難しいのは、問題9のS+V+O(Ving)+O+RC[V+O]である(8.43%)。関係詞節が修飾する目的語を含んでいる。それ自身で目的語(people)をとる動名詞(eating)が動詞(dislike)の目的語になっている(～disliked eating people who smoked～。したがって、3つの目的語をもつ構文が理解を困難にしている。

以上のことから、目的語構文の理解を困難にしているのは、目的語が名詞句や名詞節であるため文そのものが長くなっていることである。さらに、目的語を関係詞節が修飾すると構文が複雑になるため理解を難しくすることになる。その節の中に目的語構文が含まれると一っそう理解を妨げる。こうした要素が重なり構造的な層を成し、その層が多くなればなるほど低学力者の理解を難しくする。しかし、このような層がなく比較的短い文であっても、'get・have+O+pp'のような目的語構文は理解困難である。だが、このような短い構文は、目的語構造を指導すれば、比較的容易に理解できることが想定される。

## 2. 思考過程

10個の目的語構文の難易度の視点から、その原因について考察を加えたが、低学力者がこれらの構文を理解する際に、日本語に直した文をもとに、どのような思考過程をとるのか考察する必要がある。表2は低学力者の10個の目的語構文における理解の困難点を分析するため、誤答に焦点を当て文理解の過程を明らかにするためのものである。もっとも理解困難な構文から学生の日本語訳を中心にして、その思考過程の特徴についてみていくことにする。

表2 目的語構文の正答、誤答、無答の頻度

N=26

問 題	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
正 答	4	16	9	6	8	1	3	13	7	1
誤 答	22	9	17	17	16	23	20	12	13	16
無 答	0	1	0	3	2	2	3	1	6	9
難易度	8	1	4	5	3	7	9	2	6	10

まず、難易度10の誤答16で無答9の問題10である。学生Nの日本語訳は「英語の宣教師は人食人種のかしらに尋ねた。彼に会ったとき彼のナイフを持っていたか」となっている。もとの英文'the sharp knife that he had been carrying'を見て、初めて出てきた英語の語句か

ら順に日本語に直している。これは先述の分析でも明らかになったように、低学力者が英文の意味理解で使用する方略である。これは関係代名詞の用法を十分に理解していないためである。

学生Hを含む4人が「英語の宣教師はまつりのかしらにたずねた」と答えているが、これはaskedの目的語は理解しているが、それにつづく'to let him have back ~'の目的語構文については理解できていない。なお、ここでは「cannibal → carnival → まつり」と連想をはたらかせている。学生Fは「英語の宣教師は人食人種の頭に、彼がもっていた鋭いナイフをおさめるようにたずねた」としているが、目的語構文の意味はだいたい理解しているようである。ただ、'have back'の「返す」という意味が理解できていない。学生Yは「英語の宣教師は人食人種に鋭いナイフを持っているかときいた」と書いているが、'~ let him have back the sharp knife'と'that'で始まる関係代名詞を理解していない日本文になっている。他の誤答と無答の原因については、「目的語構文の理解度」でかなり明らかにすることができたので省略する。

### 3. Meta-Writing

英文理解を困難にしている原因を探るため、英文を理解しようとする際に、どのような方法を使おうとしているかを知るため、学習者にどのようなことを意識していたかを言わせることにより、その認知的特徴を分析する手段としてthink-aloud protocolが用いられている(Upton 2001)。この方法は、文を読んでいるとき、どのように文を処理しているかを直接知ろうとするものである(Upton 2001: 473、津田塾大学読解研究グループ2002: 232)。低学力者の場合、metalinguistic taskをほとんどL1でやり、think-aloud protocolの83%をL1でおこなわれていると言われている(Upton: 487)。これに対して、読むと同時になく、読んだ後でどのような方法を用いたかを言わせるmeta-talkingをSwain\*は用いている。本研究では、英文を読ませ、その解答を採点した答案を1週間後に、学生に返却し正解できなかった理由について書いてもらった。この方法をmeta-writingと呼ぶことにする。

### 4. 目的語構文の理解を妨げる認知的特徴

10個の目的語構文から難易度を考慮して、5つの構文(4、5、7、8、10)を選びmeta-writingにより、学生が理解困難の理由を示したのが表3である。

表3により、各目的語構文における学生の理解困難の意識について検討する。問題4の文について、もっとも理解困難と意志表示したのは「単語」であった(40.74%)。難しいと思

---

\*2004年8月8日 第30回全国英語教育学会長野研究大会における鈴木渉、板垣信哉、猪瀬文彦「メタ的語りの実証的研究」の発表における質疑応答による。

低学力学習者のリーディングにおける認知的特徴

表3 目的語構文の理解困難な構成要素

N = 26

問題番号	正答率	構成要素	頻度	各構文の%	5 構文の%
4	10.29	単語	11	40.74	
		構文全体	9	33.33	
		that の目的節	5	18.52	
		副詞句	2	7.41	
		計	27	100	
5	12.05	目的語構文	7	41.18	
		when の副詞節	7	41.18	
		単語 (should)	3	17.65	
	計		17	100	14.91
7	4.21	目的語構文	12	54.55	
		that の目的節	7	31.82	
		否定構文	2	9.10	
		単語	1	4.55	
		計	22	100	
8	16.27	構文全体	6	46.15	
		単語 (tried)	6	46.15	
		不定詞	1	7.69	
	計		13	100	11.40
10	1.80	長文	17	48.57	
		不定詞	6	17.14	
		後置修飾	4	11.43	
		目的語構文	4	11.43	
		関係代名詞	3	8.57	
		時制	1	2.86	
		計	35	100	
総 計			114		100

われる単語には日本語の意味を付けていたにもかかわらず、文の意味が理解できないのである。他の問題5（17.65%）と問題8（46.15%）でもそうであった。このことは単語が文理解の障害になっていることを示している。次に多い理解困難の理由は、「構文全体」の仕組みがわからないというものである（33.33%）。学生Nは「1つ1つの単語の意味は理解できるが、どのようにつなげて良いかわからない」と言い、構文全体がわからない理由を述べている。学生Fは、この文で「learnt that he should get の訳し方がわからない」と言っているが、この場合 learnt の目的節が理解できていない。目的節が理解できない学生がかなりいた（18.52%）、目的節が目的語であれば理解できたものと思われる。学生M1は「Victor ~ printed はわかるが、with his name を加えると、どういうふうに日本文に直したらいいかわからない」と書いている。この学生は使役動詞の get ~ printed は理解できているのだが、動詞を修飾する副詞句がくると理解しにくいことを示している。

問題5の文については、学生M1が「when he bowed は日本語に直すのはわかるが、そのあとがわからない」と意志表示している。主文の put his hands at his sides の目的語構文が理解できていないのである (41.18%)。ところが「when の意味がわからない」という学生がかなりいた (41.18%)。

問題7の文では、目的語構文そのものがわからないとする学生がもっとも多かった (54.55%)。次に理解困難の要素は、問題4の文と同じように that の目的節がわからない者である (31.82%)。学生M3は「didn't が2回でてきたのでわからない」としているが、Didn't you ～と you didn't のように否定詞が2つ出てくることが理解困難にしている (9.10%)。

問題8で、学生M が「tried to persuade the local people がわからなかった」と述べている。これは不定詞 to persuade が tried の目的語であり、persuade の目的語が the local people ということが理解できていないのである。このように、目的語構文全体が理解できないと考えている学生が多かった (46.15%)。

問題10の文では、長文であるため目的語構文が理解できなかったとする者が多かった (48.57%)。たとえば、学生Nは「これくらいながい文だと見た瞬間にドキッとしてしまう。どこで区別して訳せば良いのかわからずガラガラと文を構成てしまっている。to (～のためになど) の3つの意味を忘れてしまった。この文でも関係代名詞 that が用いられており苦労した。前置詞もよくわかっていない」と長文理解の難しさを述べている。まず、to let him have back ～の不定詞の意味を忘れてのことである。さらに、関係代名詞 that の機能を理解していないため、'the sharp knife that he had been carrying' を「彼に会った時、彼はするどいナイフを持っていたから」と訳している。

学生M5は「had been のように動詞の時制が過去以外になるとうまく訳ができない」と言っている。過去完了形の機能が把握できていないのだが、「時制」という文法用語がわかっているのだから、用例を示して説明すれば意味がわかる可能性をもっていると思われる。次に、不定詞の用法がわからない学生がかなりいた (17.14%)。学生Hは「単語と of, to などの使い方」がわからないと述べている。これは文中の 'the chief of the cannibals' と 'to let him have back ～' の後置修飾と不定詞の用法がわかっていないので、文全体の意味がわからなくなっている。後置修飾を理解していない者もかなりいた (11.43%) が、個々の例を取り出して説明すると理解できるものと思われる。ただ、不定詞については、後続の文が長いので不定詞の機能についてかなり具体的に例を示して説明する必要がある。

表4は、5つの目的語構文についての meta-writing による理解困難の要素ごとにまとめたものである。もっとも理解困難の理由は「目的語構文」そのものであった (20.18%)。学生Yは問題5の文で「hands at his sides がわからなかった」と記している。これは hands が put の目的語で、at his sides が場所を表す副詞句であることがわかっていない。目的語構文



## 低学力学習者のリーディングにおける認知的特徴

の基本が理解できていないのである。

「単語」がわからなかったという反応が2番目に多かった(18.42%)。学生Hは問題7の文 'you didn't understand any Japanese' で「まず、understand がわからなかったし、どのように訳してよいかわかりません」と意志表示している。教師はこれくらいの単語の意味はわかっているものと思いがちだが、実際は必ずしもそうでないことを知っておく必要がある。単語そのものをわからないことが目的語構文をわからなくしているからである。

「長文」が3番目に理解困難と意志表示している(14.91%)。基本構文がわからないと、修飾語句が多い長文は理解できなく

なる。学生M6は「文が長いので、どこからどこまで文を分ければいいのかかわからない」と言っている。長文を短い意味単位に区切り理解させることから始める必要がある。

4番目に理解困難の意志表示は「構文全体」であった(13.16%)。たとえば、学生Wは、問題10の文で「'to let him have back the sharp knife' をどう訳すかわからなかった」と記している。これは 'let+O+bare infinitive+adverb+O' の目的語構文が理解できていないことを表している。ことに、'have+adverb+O' の構文について例文を用いて説明する必要がある。

5番目の理解困難は「that の目的節」である(10.53%) が、問題4と7の文に使用されている構文である。学生 M7はこれら2つの文中の「learnt that he should～と that you didn't understand～」がわからないと述べているように、目的節は目的語よりも構文が長くなるため理解が難しくなるようである。

6番目に理解困難な構成要素は「不定詞」と「when の副詞節」であった(6.14%)。不定詞では問題8の文の 'tried to persuade～」と問題10の文の 'to let him have back～」である。前者は不定詞の名詞的用法で目的語になるものだが、後者は副詞的用法である。「when の副詞節」は問題5の文の '～when he bowed' で理解困難と言っている。学生 M8も「his sides when の意味がわからなかった」と言っているように、when 以下が副詞節で 'when he bowed' が1つの意味単位を成す構成要素であることが理解されていないことを示している。

8番目の理解困難の意志表示は「後置修飾」で(3.51%)、学生M9は問題10の文中の 'the chief of the cannibals' の構文で 'of the cannibals' の意味がわからないと言っている。この語

表4 総合的な理解困難の構成要素 N=26

難易度	構成要素	頻度	%
1	目的語構文	23	20.18
2	単語	21	18.42
3	長文	17	14.91
4	構文全体	15	13.16
5	that の目的節	12	10.53
6	不定詞	7	6.14
6	when の副詞節	7	6.14
8	後置修飾	4	3.51
9	関係代名詞	3	2.63
10	副詞句	2	1.75
10	否定構文	2	1.75
12	時制	1	0.88
	計	114	100

句が長い文中にあるため後置修飾句であることがわからなくなっている。したがって、この後置修飾の部分を取り出して説明すれば理解できそうに思われる。

9 番目の理解困難は「関係代名詞」であった (2.63%)。学生Fは問題10の文を「英語の宣教師は、カーニバルの頭に、彼の後で鋭いナイフをもっていたことについてたずねた」と訳している。この場合、関係代名詞 that 以下の文が 'the sharp knife' を修飾することを理解していない。O' Grady (2003) は、韓国語をL2として学ぶアメリカ人学生の関係代名詞の主格と目的格の学習困難度を分析し、主格の方が目的格よりも学習し易いことを明らかにしている。問題10の文中の 'the sharp knife that he had been carrying' において目的格の関係代名詞が使用されている。したがって、このことがこの文の理解を困難にしている一つの原因と思われる。理解度10から12位は頻度数が少ないので、考察の対象とはしなく、今後の研究課題としたい。

#### Ⅳ. 考 察

低学力者のリーディングにおける目的語構文の理解を認知的特徴の視点から分析した。その結果、10の目的語構文の理解度を中心に理解困難点を明らかにしようとした。まず、10の構文の難易度を明らかにし、次いで正当、誤答、無答の視点から理解困難の特徴を示した。さらに、10の構文から難易度の異なる5文を選び、なぜ目的語構文が理解できないのか meta-writing によりその原因を探った。meta-writing は、思考と言語が切り離せないとする Vigotsky の内言語 (innerspeech) の考えを基盤とするものである。

Upton (2001: 477) はアメリカで学習する日本人学生のリーディングにおける特徴を分析している。それによると、英文を読む際に、英語と日本語を使い理解しようとするのだが、難しい構文に出会うと日本語を使い、易しい構文になると英語を使う。また、中級の学生は、上級の学生よりも多くの日本語を使って英文を理解しようとする。この場合、中級とは TOEFL が474点だから、本研究の低学力者と比較すると遥かに学力が上である。しかし、このことから英文を日本語に訳す方法が、低学力学習者の認知的特徴を知る一つの有効な手段であるといえる。また、低学力者が日本語を通して英語の意味を理解しようとする特徴がよくわかる。

Wong (2001: 347-348) も、学習者が form よりも meaning により input を処理し、初級の学習者は内用語を通して input に焦点を当てると言っている。また、低学力者は目的語構文が短いとき、比較的理解し易いが、文が長くなると理解の妨げになるとも言っている。このことは、問題10の文が長いことため理解困難を生じていることの説明にもなる。学生Hは問題10の meta-writing で次のように述べている。

「長文だと、どこからどのように訳してよいかわかりません。すべての問題に共通して言えるのですが、基本的な文法から勉強したいのです。文法が複雑すぎて、ついていけませんでした。自分は、中学生の頃から英語が苦手でした。だから、基本的なことから教えてください。

大学に入学し、ますます英語のレベルが上がり、どこから勉強したらよいかわからないので、よろしければ、教えて下さい。」

この学生は「基本的な文法から勉強したいのです」という希望を述べ、「文法が複雑すぎて、ついて行けませんでした」と言っている。基本的な文法ということから、たとえば、問題2の目的語構文のような短い文は正答率が高かった。次に、正答率が高かったのは、問題8の単文であるが、不定詞が目的語となり、その不定詞が目的語をとる構文なので複雑になっていることが、理解を難しくしている。3番目に正答率がよかったのは、問題5のwhenの副詞節が文尾にくる構文であった。節を伴う複文になると文が長くなることもあり、理解が困難になってくる。正答率5位の問題4に出てくる目的節を伴う構文も低学力者の理解が困難であることを示している。その目的節の中に目的語構文が含まれるため、さらに文を複雑にし理解を妨げることになっている。

節が文中に出てくると理解困難になるが、節の一つである関係代名詞も理解を難しくしている。たとえば、問題9の'people who smoked cigarets and pipes'の主格の代名詞と問題10の'the sharp knife that he had been carrying'の目的格の関係代名詞である。問題9(8.43%)が問題10(1.80%)よりも正答率が高かった。これは先述のO'Gradyのいう関係代名詞で、目的格が主格より学習困難であったことと一致する結果である。

目的語構文が何故わからないのかについて、低学力者の意識を探るため、meta-writingを用いた。その結果、構文の訳の誤りを見るだけではわからない学習者の意識が明らかになった。たとえば、問題5の'Victor should put his hands at his sides when he bowed.'で、学生M1が'when he bowed'は日本語に直すのはわかるが、そのあとがわからないと言っている。これはwhen以降の文はわかるが、これが副詞節として主文に接続することがわからなくしているのである。いわば、when以降の部分はわかるが、全体的なつながりがわからないのである。いいかえると、局所的な部分は理解できるが全体が理解できないことを表している。津田塾大学の読解研究グループ(2002:216)の言う低学力者は局所的ストラテジーのみに頼り問題を解決しようとし、文章全体の意味を捉えようとする全体的ストラテジーを生かせないとする現象と一致する。

meta-writingで「単語」がわからなかったと意志表示した学生が2番目に多かった。難しい単語の意味は与えたつもりだったが、たとえば、問題7の'You didn't understand any Japanese.'の中の'understand'の意味が分らない学生がいた。一つの単語の意味がわからないと文全体の意味がわからないのである。Lees(2004:72)は、低学力者は語彙項目に注意が向き文法項目には注意が向かないと言っている。

目的語構文が理解できないとき、どのような方略を低学力者はとるのだろうか。たとえば、問題5の文'Victor should put his hands at his sides when he bowed.'を「ヴィクターは両脇に手を置いてお辞儀した」と訳していることにみられるように、when節の前にある文から日本

語に直している。このように英語の語句の出現順に日本語に置き換えるのが他の構文でも多くみられた。これは低学力者にみられる特徴的な方略である。このことは 'the chief of the cannibals' で 'the chief' の後置修飾語である 'of the cannibals' が理解できないことに通じる。関係代名詞もその機能を理解していないために、英語の単語の出現順に日本語に置き換える現象にもみられるし、動詞に続いて現れる副詞節の訳にもみられる特徴である。

以上の考察から、単語の理解困難を除いて、目的語構文の難易度からみた学習過程を想定すると次のようになる。

易しい目的語構文（短い構文で使役動詞 have・get 等の構造使用）→難しい目的語構文（複数の目的語、目的節を使用）→もっとも難しい目的語構文（多くの目的語・目的節、関係代名詞による目的語の修飾、疑問詞使用の目的節）

短い文が長い文よりも理解し易いことは先に述べた通りであるが、短い文であっても理解困難な目的語構文があった。それは 'have・get + O + pp' の構文である。例えば、問題 6 の文 'Paul had his card printed.' である。この使役動詞の have・get の機能を知らないために日本文に訳すことができなかったが、これはこの構文の用例を示して指導すれば理解可能と思われる。低学力者が局所的ストラテジーや語彙項目に焦点を合わせる特徴が明らかになったことから、まず、構造の特定部分を理解し、その部分を順次拡大してゆき、全体構造を理解するようになる必要がある。いわば、bottom-up 方式を採用するのである。部分が拡大し全体構造に注意が向くようになってはじめて、文全体が理解できるようになる。その時点で、必要とあれば、全体構造から部分への指導も必要となろう。したがって、基本的には bottom-up 方式をとり、必要に応じて top-down 方式をとるようにするのはもちろんである。Ellis (1999: 469) は、学習者は input, intake するなかで学習項目に注意し、long-term memory に蓄えていくと言っている。noticing をもたらす要素は、その項目の頻度と重要性であるとしている。したがって、低学力者の目的語構文を学習する際には、習得すべき目的語構文の主要素に注意を向けながら、それを繰り返し学習することが望まれる。

## V. 今後の課題

目的語構文の難易度を分析し、その原因を学習者の意識の解明に meta-writing を用いてその特徴をあきらかにした。ことに meta-writing による学習者の意識に焦点を合わせて詳しく分析した。これらの特徴をさらに多くの被験者を対象にして統計的手法を用いて目的語構文の学習困難について分析する必要がある。また、本研究の成果を低学力学習者の能力に応じた個別化による指導に適用し、その学習効果について明らかにする必要がある。

## References

- Ellis, Rod (1999), "Item versus System Learning: Explaining Free Variation," *AL*, 20, 460-480.
- Lessor, Michael J. (2004), "Learner Proficiency and Focus on Form during Collaborative Dialogue," *Language Teaching Research*, 8, 1, 55-79.
- Nyyssonen, Heikki (1997), "Grammar and Lexis in Communicative Competence," Widdowson (ed.) (1997: 159-170.
- O' Grady, William (2003), "A Subject-Object Asymmetry in the Acquisition of Relative Clauses in Korean as a Second Language," *SSLA*, 25, 432-448.
- Upton, Thomas A. (2001), "The Role of the First Language in Second Language Reading," *SSLA*, 23, 460-495.
- Widdowson, H. G. (1997), *Principle & Practice in Applied Linguistics*, Oxford: Oxford University Press.
- Wong, Wynne (2001), "Modality and Attention to Meaning and Form in the Input," *SSLA*, 23, 345-368.
- 津田塾大学言語文化研究所読解研究グループ (2002) 『英文読解のプロセスと指導』 大修館書店.
- 山内 進編 (2003) 『言語教育学入門』 大修館書店.

吉 田 一 衛

# Unsuccessful Language Learners' Cognitive Features in Reading of English

— Degree of Understanding Objective Structure —

Kazue YOSHIDA

Learning difficulties were analyzed with the test of 10 objective structures and students' meta-writing. Their results clarified that the short sentence was easier to study than the long sentence and that the objective clause was more difficult for learners than the objective word. Moreover, several kinds of clauses such as a relative pronoun and an adverbial clause were difficult for students to understand. Even if the objective structures were short, such as the structure, have • get + O + pp, they were difficult to comprehend for unsuccessful language learners.

[Key words: objective structures, difficult degree of structures, thinking process, meta-writing]