

「低学力学習者のリーディングにおける認知的特徴」 研究からの示唆 —語彙と構文を中心に—

吉 田 一 衛

過去5年間の低学力学習者のリーディングにおける認知的特徴分析の成果をもとに、語彙と構文に焦点を合わせ分析した。その結果、単語の意味が多様のため文中の最適な意味を選ぶ難しさ、英文の長短が理解への影響するが、文法構造の複雑さも影響すること、読解力を測定するクローズテストが必ずし適切でないこと、また、最低学力者では、構文理解が単語の理解より難しいことを明らかにした。

[キーワード：単語の意味選択、最低学力者の構文理解、クローズテストの適合性]

Ⅰ 研究成果

1 低学力学習者の社会的背景

1992年の205万人を頂点に、2000年には151万人、2005年には135万人と受験人口が減少している。あまり勉強しなくても大学に入れる状況から、大学生の学力低下による「講義崩壊」が生じている。

社会も家庭も自由・放任のため自主・自立と言った困難な道を進もうとしない。このような欲求と規範の葛藤を避ける態度を助長しているので、子どもの自我は育たない。

学力低下についても、自分の好きなように、欲求のおもむくままに行動することからは、規範や自我にめざめる自立した人間は期待できない。知識を教えることは、基本的に生徒や学生にとって苦痛である。彼等が我慢しなければ学習は成り立つことではない。

2 対照分析と誤答分析の限界

母国語と外国語の構造を対比することで、学習困難点を明らかにした対照分析(contrastive analysis)と先行学習の構造が後行学習の構造に影響し、誤りを引き起こすとした誤答分析(error analysis)。これら以外の誤りは原因のない誤りとしているが、低学力学習者(低学力者)の誤りの多くはこうした誤りである。

3 低学力学習者のリーディングにおける認知的特徴

5年間、表記のテーマのもとに分析を実施してきた（発表題目参照）。その結果以下にしめす特徴が明らかになった。

(1) Be 動詞の無視

英文を訳す際に、次の例文に見られるように、be 動詞を無視する。

...and two oxen were tied there. One was a huge gray ox with short horns and gentle eyes.

下線部を「一頭の巨大な牛」のように one を huge と結合させて訳している。

(2) 後置修飾構造の無理解

...and big attic opened out on both sides of the stairs.

下線部を「両側の階段」のように of the stairs が both sides を修飾していることが理解できていない。

(3) 副詞句（節）の無理解

We have six months before we must build on the homestead.

下線部を「6ヶ月前に」のように接続詞 before を six months に結合させて理解しようとしている。

以上(1)(2)(3)に共通した特徴として、英文において単語の出現順に意味を理解しようとする。個々の語の意味がわかっているにもかかわらず、語がどのように概念的に関連しているかわからなければ、文の意味を理解しようとする、語の意味に頼らざるを得ない。

(4) 意味的特性

本来、言語は語彙の選抜によって、現実を意味論的に切り分ける操作が随意的になされる。統語的操作以前に、統語的關係抜きの語彙の選抜が存在している。このことは、低学力者の英文における単語の出現順に意味をとらえたり、自分の知っている語の意味を中心に理解しようとする現象にみられる。次の英文 Pa shoveled the snow off their covers. から意味を理解する際、内容語が主となるが、日本語を中心に考えるので、語順は比較的自由になる。上記の文では、下線部を「おおっている雪をシャベルで」と Pa→cover→snow→shovel のように意味をとらえている。このことは meaning が form に先行していることを示すものである。したがって、Long等の meaning と form に注意を向けることで学習効果があがるという考えは、低学力者には当てはまらない。

(5) 学習効果と転移

低学力者の場合、構文の学習効果を上げるためには、一定期間の学習が必要である。4月～7月と9月～12月の学習期間で、4月～7月では学習効果はなかった。しかし、9月～12月の後半では学習効果が現れている。また、4月～12月の期間にも学習効果があった。先述

「低学力学習者のリーディングにおける認知的特徴」研究からの示唆

の3構文をもとに、17の構文を用いてテストしたが、構文の種類により学習の難易度がみられた。学習効果があった構文、効果がなかった構文、効果が下がった構文がみられた。

低学力者の学習した構文でも、未習の構文であると学習効果が現れにくい。既習構文でないと学習効果が現れない。このことは、低学力者では構文の転移能力が低いことを示している。

(6) 目的語構文の理解度

1) 予備実験

中学・高校のテキストから10の目的語構文を選び理解度を調べた。その結果、単純な目的語構文は理解できる。しかし、more-thanの比較や不定詞の副詞用法などが加わると理解困難となる。

2) 使用テキストにおける目的後構文

Laura's Little House on the Prairie で使用されている159の目的語構文を45種類に分類し、この45の目的語構文の難易度を調査した。45の目的語構文を、さらに11の構文に集約した。出現頻度の高いのは比較的短い構文であるが、学習効果のあった構文となかった構文があった。

(7) 目的語構文の認知的特徴

10の目的語構文についての理解度を調べた。その結果、難易度が1 目的語構文 2 単語 3 長文 4 構文全体 5 thatの目的節....のような順に高いことが明らかになった。テストした答案を1週間後に学生に返却し、解答できなかった構文の理由を書いてもらったが、これをMeta-writingとよぶことにした。構文によっては、低学力者がその理由が書けないものがあり、彼等にとっては何がわからないのかが、わからないのである。このことは、think aloudでも学習者の反応が出てこない可能性を示している。

II 従来の理論の問題点

低学力者を対象としたリーディングの認知的特徴を分析しているなかで、従来の理論に矛盾を見出すことになった。それを以下に掲げる。

- 1 低学力者には context が障害になっている。
- 2 meaning が先行し form が次にくる。
- 3 meaning が存在し form は存在しない。したがって、meaning と form に注意を向けることで学習効果が上がるとする従来の考えは説得力がない。
- 4 統語体系の学習により、意味理解の仕組みが明らかになる。
- 5 談話分析はリーディングの構造分析には必ずしも役立たない。
- 6 分析から統合への指導が必要である。
- 7 英文を日本語に訳すことは、低学力者の認知的特徴を知る一つの有効な方法である。
- 8 単語の意味理解のため音声学習が必要である。

III 研究結果からの反省

- 1 高学力者 (good learner) と低学力者 (poor learner) の第 2 言語学習の特徴を分析した論文はある。しかし、多くは特徴分析に終わっていて、その結果をもとに指導し、その効果について明らかにしたものはみられない。
- 2 日本では、低学力者を対象にした理論的研究と実証的研究がなされていない。
- 3 低学力者の特徴や実態を知らないまま、落伍させる授業が行われている。
- 4 英語教育の目的論からみて、英語教師は重要なことを見落としている。
- 5 低学力者について教師、教材、学習者の視点からの分析が求められている。
- 6 従来の教授法、教材、学習者の研究法とは異なる視点が重要である。

IV 英文読解における語彙と構文の選択

1 低学力学習者の読解の特徴

読解における高学力者と低学習者の差異が明らかにされてきた。高学力者は文脈情報を利用し、文章の要点を把握する、しかも、読みの機械的処理を越えることができる。ところが、低学力者は文字に依存し、読みにおける基本的技能を自動的に使うことができない。また、逐語訳をし、文脈による意味関係と統語的情報による意味理解が苦手である。

2 英文の意味理解ができない原因

学生 K が講義終了後、「先生、辞書を引いても、単語の意味が沢山あって、どの意味を選んでもいいかわからない」と言ってきた。これは、教師の「英文をみて、まず、辞書を引いて訳すようにしなさい。そのときテキストの余白に、わからない単語の意味を書いておくことだね」と言っておいたことへの反応であった。「僕は全然英語がわかりません」と言う問いかけから始まったやりとりである。彼のテキストには、英文の行間に、クラスメイトが講義中に訳した日本文が書かれているが、その日本文が英文にどのように対応しているかわからないと言う。「友だちが訳すときには、よく聞いておくこと」と教師が言ったことへの解答である。

英文の読解過程を探るため、次に示す 5 つ目的語構文をテキストから選んでテストした。次の英文を読んで訳しなさい。

- (1) Jane and Dorothy married Scotsmen.
- (2) Jane and Dorothy continued to live in Edinburgh.
- (3) Jane and Dorothy noticed that Ruth's pronunciation was becoming more and more American.
- (4) Jane and Dorothy had decided to have a holiday.
- (5) The lobster reached the top, hung there for a second, and then fell into the \$ 12.00

「低学力学習者のリーディングにおける認知的特徴」研究からの示唆

barrel.

(L. A. Hill, 安藤賢一 (2002), *Amusing Tales*, 成美堂)

3 単語の複数意味からの選択

低学力者は辞書を引き、単語の意味を調べる際、多くの意味があるため、どの意味を選ぶか迷う。たとえば、上記5文の中でもっともやさしかった第2文をみると、単語 *continue* と *live* にはいくつかの意味がある (小学館『英和中辞典』)。

continue; 1 (間断なく) 続く、継続 [接続、存続] する 2 (空間的に間断なく) 続く、延びている (on) 3 引き続き [相変わらず] ……ある 4 (場所に) 滞在する、(地位・役職に) 留まる、在職する、5 (中止・中断後また) 続ける、話を続ける

live; 1 生き (てい) る 2 生き長らえる、持ちこたえる; 生きて (...) する 3 (場所に) 住む; 住んでいる 居住する 4 (...) 糧として生きる、常食とする 5 (...をよりどころとして) 生活する、生活をたてる …… 9 (弾丸などが) 装填されている、(マッチが) まだすっていない; (電線・回路などが) 電流が通じている …… 11 (鉱石などが) 天然のままの、まだ切りだされていない

したがって、この文には理論的には $5 \times 11 = 55$ の意味の組み合わせがあることになる。もっとも難しかった第5文をみると

lobster 1 大型ウミガメ、大エビ 2 甲殻類の総称 3 [米俗] まぬけ、赤ら顔の人

reach 1 <場所・目的地などに> 着く、到着する 2 <場所・人・状態・結果などに> 達する、到達する、届く; <規則などが> ……に及ぶ 3 <弾丸・矢・石などが> ……に命中する、当たる 4 <手などを> 差し出す、差し伸べる <枝などを> 伸ばす、広げる 《out》 5 一を (手・さおなど伸ばして) 取る、つかむ 《時に down》; 一に触れる; ……を手に入れる、獲得する; (手を伸ばして) 取ってやる 6 一と連絡する、接触を持つ 7 <人の心・考えなどに> 影響を及ぼす; <人に> 印象を与える、関心 [興味] を持たせる; <人を> 動かす、感動させる、納得させる; <事物を> 印象づける

top 1 最上 [最高] 部、てっぺん、頂上、先端、最高の地位 2 《通例 the 一》 上表面 3 《通例 the 一》 (坂などの) 上端、高くなった部分; 上座、上席 4 《通例 一s》 (植物の) 地上部 5 《the 一》 最初、冒頭 6 最高 [最上] 位 (の人 [物])、首位 [首席] (の人) …… 18 (長靴の) はき口; 《一s》 トップブーツ; (ツーピース) 上部

hung *hang* の過去

vt. 1 ……を掛ける、つるす、たらす、下げる 2 ……を (自由に動かすように) 取り付る; ……を (柄などに) はめ込む 3 <肉・鳥獣などを> (食べごろになるまで) つるしておく

vi. 1 掛かる、ぶら下がっている、たれる、傾く、つってある 2 <ドアなどが> (ちょうつがいなどで) 自由に開閉する 3 首をくくって死ぬ、絞首刑になる……………

吉 田 一 衛

- 10 [野] (投球の) <カーブ、ドロップが) 決まらない
second 1 1 (時間の単位の) 秒 2 一刻、瞬間
second 2 1 第2の 2 (場所・時間・価値・地位・身分・等級・程度・重要さなどの点
で) 第2の、2番目の、2度目の
fell; fall の過去
1 落ちる、落下する、<雨・雪などが>ふる; <花・葉などが>散る ... 2 <ひとが>
ころぶ; ひざまずく; 負傷して倒れる; <木などが>倒れる、... 3 <髪・あごひげ
などが> (...まで) たれる 18 《クリケット》バットマンがアウトになる
barrel 1 (胴のふくれた) たる、ビヤだる 2 バレル: 1たるの量 3 (1) 《a-, -s》
《話》多量 (の...), たくさんの (...) 《of...》 (2) 《米俗》多額の金; 選挙費、.....
7 鼓室 中耳

以上から、lobster 3、reach 7、top 18、hung 10、second 2、fell 18、barrel 7の意味がある。それぞれの文の意味の組み合わせは、第1文 $3 \times 7 \times 18 = 378$ 、第2文 $10 \times 2 = 20$ 、第3文 $18 \times 7 = 126$ となる。したがって、これら3つの文の組み合わせの合計は $378 + 20 + 126 = 524$ である。524の単語の意味の組み合わせから、もっとも適した文の意味を決定しなければならないので、低学力者にはかなり難しい作業にならざるを得ない。宮浦 (2002: 37)によれば、語の複数の意味から適切なものを選ぶには、正しい意味の選択をし、それら意味を統合する複雑で高度な知的作業を必要とする。その高度な知的作業を習得するにはどのような教授法が求められるのだろうか。それには、低学力者の構文と意味の把握の認知的特徴を明らかにしなければならない。

4 テスト結果

5文のテスト結果を表1に示した。被験者は工学部建築学科1年生51名である。配点は1問10点としたが、英文を一部正しく解答したものに部分点を与えた。被験者ははじめてのテストをうけたのは51名であったが、このテストを3回全部を受けたのは42名であった。したがって、3回受けなかった者は除くことにした。

問題の難易度をみるために、5文の間の差をみることにした。それを示したのが表2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」研究からの示唆

表1 目的構文の平均

N = 42

問題	1	2	3	4	5
Total	180	326	130	35	40
M	4.286	7.762	3.095	0.833	0.952
SD	5.009	4.149	4.679	2.686	1.873

表2 5文の差の検定

問題文	差	t 値
第2と第1	3.479*	0.0004308
第1と第3	1.191	0.1318489
第3と第5	2.143*	0.0399207
第5と第4	0.119	0.4072075

* p < .05

表1と表2から5文の難易度をみてみると、第2文と第1文の平均の間には差がみられた。しかし、第1文と第3文の間には差がみられなかった。第3文と第5文の間には差があり、第5文と第4文の間には差がなかった。したがって、5文の難易度は2→1・3→4・5の順に難しくなる。この結果から、単語の少ない簡単な文が正答率が高く、単語が多くなり文が長くなるにつれて正答率は低くなっている。ただし、第3問の文は比較的長い文だが、正答率が比較的よかった。この文には、接続詞 'that' があり少し複雑な文だが、'that' 以下の文が学生にとって比較的易しい構文であったことが考えられる。第4問の文は短い文だが、'had decided' の過去完了形と'to have' の不定詞が'decided' の目的句になっていることが理解できていないことによるものと考えられる。

5文の理解の変化を示したのが表3である。第1回のテストでは、リーディングを行う前に、英語の文章の中から5文を選び訳させた。第2回のテストでは、リーディングをした後で実施した。第3回のテストでは、1週間後にリーディングをした後で実施した。

表3 リーディングの平均

N = 42

テスト	第1回	第2回	第3回	第2回-第1回	第3回-第2回
M	16.929	27.429	33.333	10.500 *	5.904**
SD	11.564	12.556	12.575		
正答率 (%)	33.858	54.858	66.667		

* p < .01 (t 値 = .000145) ** p < .05 (t 値 = .03422457)

テストの結果、第1回から第2回のテストの平均差は 10.500 で有意であった。第2回から

第3回のテストの平均差は5.904の有義であった。第1回から第3回のテストでは平均差は16.406の平均差であった。したがって、回を重ねるごとに読解力は伸びている。しかし、第2・3回のテストの前で、それぞれの英文を授業で訳した後でテストした。このことは、低学力者では、同じ文であれば、リーディングを繰り返すことで学習効果は上がることを示している。ただし、未習の文を訳させると、必ずしも正しく訳すことはできない。

テキストにおける未習の文章から、先にテストした5文に似た未習の4文を次に示す。

- (1) Mr. Black very much enjoyed climbing mountains.
- (2) he decided to go to Austria.
- (3) he bought detailed maps of the area that he had chosen.
- (4) he spent the night in Dippe.

これら未習の4文のテストの平均を示したのが表4である。未習の4文の平均(21.429)(正答率53.869%)と表3の第3回テストの平均(33.333)(正答率66.667%)を比べると未習文の平均が低い。このことは学習した構文が未習の構文にうまく転移せず、学習効果が上がらなかったことを表している。ただし、第1回のテストの平均(16.929)(正答率33.858)と比べると平均が高くなっている。このため、学習効果がいくらかあったとも言える。

表4 未習4文の平均

問題	1	2	3	4	計
Total	345	285	135	135	905
M	8.214	6.786	3.452	3.452	21.429
SD	3.461	3.954	4.153	4.606	33.986

3回のテストの平均から、第1回から第2回の平均差(10.500)が、第2回から第3回の平均差(5.904)より高かった。このことは、はじめの訳が英文の意味を理解する上で重要であることを示している。

5 もっとも読解困難な低学力者の認知的特徴

42名のうち8名は第1回テストで0点であった。その中で2名は白紙であった。そのためこの2名を除いた6名の学生の訳文の特徴を「構文の意味」と「単語の意味」の視点から分析した。その結果を示したのが、表5である。構文の無理解(58.333%)が、単語の無理解(41.667%)よりも高い。したがって、構文の理解が単語の理解よりも困難である傾向を示している。

「低学力学習者のリーディングにおける認知的特徴」研究からの示唆

表5 日本語訳の特徴 N = 6 (白紙解答 2名)

難易度	問題番号	構文の無理解	単語の無理解	計
1	2	2	2	4
2	1	4	4	8
3	3	2	2	4
4	4	3	1	4
5	5	3	1	
計		14	10	24
%		58.333	41.667	100

だが、構文と単語の両方が理解されていない者が多かった。このことは英文の読解がわからな
いと、読解の方略が立てられないことを示している。村杉 (2002: 75) は、英語の文法を脳に
内在させていないと、適切な英文読解はできないとしている。文の中で語と語のつながりを理
解するには、コンテキストを参照しながら、語が活性化させるさまざまな概念の中からもっと
も適切なものを選択する (宮浦 2002: 45)。しかし、それがなかなかできないことを低学力
者の訳文は示している。

表6 5文の平均 N = 8

問題	1	2	3	4	5	計
Total	40	40	30	10	5	125
M	5.000	5.000	3.750	1.250	0.625	15.625
SD	5.345	4.629	5.176	2.315	1.188	

表6は第3回の英文の訳の平均であった。8名の学生の5つの英文の理解度は、第1・2文
は平均が同じで (M=5.000) もっとも易しい文であった。次が第3文で (M=3.750), 3番目が
第4文で (M=1.250), 第5文がもっとも難しかった (M=0.625)。

表7は5文の差の検定を示したものである。この表から第1・2文と第4文、第1・2文と
第5文の間に有意差があった。このことは第1・2文が第4文と第5文に比べてや易しかった
ことを表している。しかし、その他の文の間には差は認められなかった。ただ、対象者が8名
と少なかったので統計的意味があまり認められないが、文構造の難易の傾向はみられる。ここ
で重要なことは、英文構造がなぜ理解できなかったか、学生の日本語訳をもとに原因を明らか
にすることである。

表7 5文の差の検定

問題文	差	t 値
第1・2文と第3文	1.250	0.32099339
第3文と第4文	2.500	0.12080607
第4文と第5文	0.625	0.25579263
第1・2文と第4文	3.750	0.05004223*
第1・2文と第5文	4.375	0.02751343*

* $p < .05$

これらのことから表5・6の英文の日本語訳にみられる構文と単語の無理解の具体例を以下に示すことにする。

(1) もっとも易しかった問題2の英文の訳は次の通りであった。

学生 K1 「イングランドに行った」(単語と構文の無理解)

学生 T 「再度エディンバラに住みます」(構文の無理解)

これ以外の6名の学生は白紙である。

(2) 2番目に正答率のよかった1番の問題の日本語訳の特徴は次の通りであった。

学生 A 「ジェーンとドロシーはスコットランドを訪問した」(単語の無理解)

学生 I 「ジェーンとドロシーしんこん旅行にいきました」(単語と構文の無理解)

学生 K2 「ジェーンとドロシーは新婚旅行に行った」(単語と構文の無理解)

学生 K3 「ジェーンとドロシーはスコットランドの旅行にいった帰りマリアと出会った」
(単語と構文の無理解)

学生 T 「ジェーンとドロシーはスコットランドへ行きます」(単語と構文の無理解)

学生 F 「ジェーンとドロシーは..... けっこんした」(単語の無理解)

(3) 3番目に正答率がよかったのは3番の文であった。4番の文より長い文であるにもかかわらず、できがよかったのは、リスニングとディクテーションの練習の後でこの文を訳したためと思われる。しかし、結果の誤りの特徴は他の問題文のそれとかわっていない。

学生 K3 「ジェーンとドロシーは、アメリカ人またはブラジル人とお互いの国の文化の話しをした」(単語と構文の無理解)

学生 F 「ジェーンとドロシーは気付いた」(構文の一部理解、ただし、単語の無理解)

(4) 4番目にできていたのは4番の文であった。

学生 K3 「ジェニーはフランス人、ドロシーはイギリス人だった」(単語と構文の無理解)

学生 T 「彼らは休みをとりました」(単語 decided と構文の無理解、ただし、構文の一部は理解)

学生 F 「彼らは休日に会うことを決心した」(構文の無理解)

「低学力学習者のリーディングにおける認知的特徴」研究からの示唆

(5) 一番難しいのは5番の文であった。

学生 K3 「12ドルのエビがタルの中に落ちた」(構文の無理解)

学生 T 「上にあるのは4番目に高い12ドルのおけです」(構文の無理解)

学生 F 「頂上に着いて次にそこで抱き合い、そして12.00バレルを投げ入れた」(単語と構文の無理解)

6 クローズテスト

低学力者の読解力を測定するため、次に示すクローズテストを実施した。なお、次頁の挿し絵は、内容理解を助けるためテストで用いた。

You can learn a lot about people from the way they drive a car. Driving makes some people very competitive. (1) quiet people can become very aggressive (2) they are behind the wheel. Those (3) are inside cars are cut off (4) the outside world, so they can (5) ordinary social rules. They shout and (6) rude gestures in cars because nobody (7) criticize them for their bad behavior. (8) best way to find out what (9) future partner can really be like (10) to ask him or her to take you for a drive.

解答用紙

1	2	3	4	5
E	o	w	f	i
6	7	8	9	10
m	w	T	y	i

正解 1 Even 2 once 3 who 4 from 5 ignore 6 make
7 will 8 The 9 your 10 is

クローズテストを受けた学生は49名である。4で示した3回のテストを受けた者が、クローズテストを受けていない場合があり、その者を除いた全員を分析対象にした。

クローズテストにより低学力者の読解力の平均を示したのが表8である。低学力者の読解力を知るために、上に提示したクローズテストを用いたが、平均が非常に低かったので、読解力

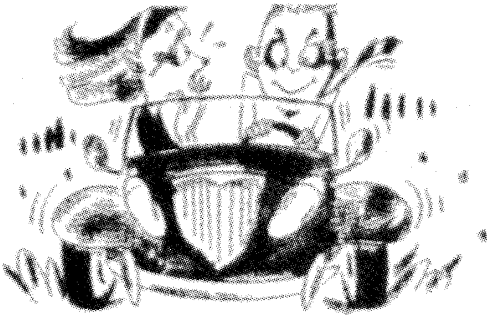


表 8 クローズテストの平均

N = 49

No	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	計
正答数	10	0	12	5	0	5	1	29	8	4	80
M	0.204	0	0.245	0.102	0	0.102	0.020	0.571	0.178	0.082	1.633
SD	0.407	0	0.435	0.306	0	0.306	0.143	0.500	0.391	0.277	
難易度	3	9	2	5	9	5	8	1	4	7	

を測定できたとは必ずしもいえない。高校のテキスト（東京書籍 *Power on* 2004）から比較的易しいと思われる文章を使用し、単語の初めの文字を与えた。たとえば、once では 'o' を提示したが、平均が非常に低かった(1.633)。このことは、読解力がない低学力者に読解力を測るクローズテストは必ずしも適していないことがわかる。しかし、このクローズテストから、低学力者の語彙の特徴が明らかになった。なお、難易度は平均が非常に低かったのであまり意味をもたないが一応示すことにした。

表 9 はクローズテストの 10 語の差の検定を示したものである。8 番の単語 the と 3 番の単語 who の間に有意差がみられた。しかし、8 番以外の単語の間には有意差はみられなかった。このことを前提にして、もっとも正答率が高かったのは the である (0.571)。その理由は best way と最上級の best と名詞 way が提示されているため定冠詞 the が適当と推理したのだろう。次に、正答率が高かったのは who である (0.245)。頭文字 w が与えられているので ho を加えて who としたことが想定される。3 番目に高かったのは Even である (0.204)。4 番目に高かったのは your であるが (0.178)、これは名詞句 future partner があるので代名詞の所有格が適当と判断したのであろう。この後に、from, make と続くのであるが、いずれも正答率が低い。第 10 問の ignore は誰も答えていなく、低学力者には難しい単語であったと思われる。ignore を除いては比較的易しい単語であるが、2 番の once も全員無回答であった。これは接続詞の用法が苦手であることを示しているようである。いずれにしろ、こうした単語が正答できなかった原因は、基本語の意味と機能が把握されていないことを表している。さらには、それら単語の意味を決定する文法構造が習得されていないことである。そのため文の前後関係から単語の意味を決定する能力が劣っているものと思われる。

「低学力学習者のリーディングにおける認知的特徴」研究からの示唆

表9 クローズテスト10語の検定

語彙の番号	差	t 値
8番と3番	0.326	0.00041939*
3番と1番	0.041	0.31622989
1番と9番	0.026	0.40041188
9番と4・6番	0.076	0.12643750
6番と10番	0.020	0.36490008

* $p < .05$

V. 考察

低学力者の場合、訳文をみてわかるように、一度学習した文を同じ未習の構文に意味を転移させることが難しい。前5回の低学力者のリーディングにおける認知的特徴の研究結果から、いくつかの示唆を得ることができた。まず、その中で英文の意味の理解、および meaning より form の学習の重要性が明らかになった。そこで、目的語構文における意味理解の認知的特徴について分析を試みたが、今回は英文読解における語彙と構文の選択に焦点をあてることにした。

リーディング活動において、高学力者が文脈情報を利用し、読みの機械的処理を越えるのに対して、低学力者は文字に依存し、読みの基本的技能を自動的に使うことができないとされてきた (Clarke 1980: 205, McLeod 1986: 114)。このように高学力者と低学力者の認知的特徴は明らかにされてきたが、この結果から、低学力者をどのように指導すれば学習効果が上げられるかについては明らかにされていない。この点に焦点を合わせたのが本研究である。

まず、未習の文章から5つの英文を訳させた。次に、リーディングをした後で、その文章中より5つの英文を選び訳させた。文の意味の理解では、一つの単語に複数の意味が存在するので、単語の数が増えるとそれだけ文の適切な意味を選ぶことが、低学力者には難しくなることが低学力者のリーディングの反応からわかった。

5つの英文の理解度の分析から、似た構造をもつ未習の文は、文の構造が複雑になるにつれ意味の理解が困難になることが明らかになった (表1)。次に、これら5つの文を含む文章のリーディングを行った後、1回・2回とこれらの英文を訳させた。その結果、回数が増すにつれ文の理解力が増した。しかし、似た構文でも未習のものでは意味が十分に理解されなかった。このことは Eckman (1988: 2) の言うある面Aを学習すると、それを他の面Bに転移することができるとする考えは、必ずしも低学力者には当てはまらないと言える (表4)。

文の意味がわかるための働きはどのような過程をとるのだろうか。宮浦 (2002: 46) は、読解の際に単語が目の前に現れると、さまざまな関連概念を活性化させコンテキストの影響を受

けて、さまざまな意味の中からもっとも適切な意味を浮かびあがらせる。そして最終的に一つのまとまりある事態が学力者の頭に描かれると言っている。低学力者の場合、この活動に時間がかかるのである。

非常に学力が低い8名の学習者の特徴を分析した(表5・6・7)。その結果、構文と単語の意味における理解の特徴については、構文の理解が単語の理解よりも難しい傾向にあった。しかも、文の構造が複雑になるにつれ理解が困難になる。

低学力者の読解力を知るためにクローズテストを行った(表8・9)。しかし、低学力者にこのテストが必ずしも適当でないことがわかった。その理由は、文そのものの意味理解が難しいことから、それらの文の集合体である文章の理解を求めるクローズテストは、低学力者には必ずしも適当ではないといえる。しかし、単語の理解における特徴についての情報は提供してくれた。すなわち、文字数が少なくて基本的意味をもつ単語の意味は理解できたが、文字数の多いその他の単語の意味は理解が困難であった。接続詞などの語も理解困難であった。また、適切な単語を文脈から推理して選択する力が弱いことが明らかになった。

VI. 今後の課題

低学力者の英文の理解についての教授法への適用と今後の課題について考察する。低学力者は語の意味がわかっても文の意味がわからない。このことは、英語のリーディングにおいて form に注意を向けることが、意味のある input を処理するうえで必要であることを表している。したがって、input に接して form に注意を向けることが、文の意味を理解するのに重要な役を果たすことになる(Pica 1994: 501)。

低学力者の文の意味理解の過程をみるかぎり、いくつかの有益な示唆を与えてくれる。McLeod (1986: 114) によると、successful reader は機械的な読解技能を自動化し、句や文の全体的意味を把握するように努力している。ところが unsuccessful reader は機械的な読解技能の段階で足踏みしている。したがって、まず、句や文の構造を機械的に理解することを徹底しなければならない。さらに、McLeod は、リーディングは印刷されたものを受け身的に意味をとらえる過程ではなく、テキストの意味を予測し想像するために言語の知識を使う能動的で相互作用的過程としている。文の意味を理解する段階から、文を構成する要素間のこうした能動的過程を把握する作業をさせる必要がある。複雑な技能も、統制された過程を習得した後で、はじめてそれを自動化することが低学力者の場合可能になる。

低学力者の文を理解させるにはどのような教授方法を用いるべきだろうか。単語の意味はいくつもあるが、その中でどの意味が最適かは、まず、基本的で学生の身近な意味をもった単語を使用した簡単な構文から始め、その後で、単語の他の意味を用いた文へと展開するのが望ましい。なお、クローズテストについては、もっと易しい内容の文章を用いて読解力を調査する必要がある。低学力者の文の意味を理解しようとする研究について、Clarke (1980: 205) は

「低学力学習者のリーディングにおける認知的特徴」研究からの示唆

successful learner と unsuccessful learner を区別してこなかったことが、リーディングの理解を難しくしてきたと言っている。このことが低学力者の英語学習における特徴を分析することなく放置した原因になったと思われる。

英語の意味がわかるようになるには、音、語、文のレベルを分析することで理解が始まる (Richards 1990: 50, 村杉 2002: 63) と言われている。低学力者は Bottom-up の処理にとらわれるため、名詞、動詞、形容詞のような個々の統語範疇の意味と全体の意味を結びつけるのに時間がかかる。あるいは結びつけられないことが多い (村杉 2002: 63)。低学力者はこうした Bottom-up processing から始めなければなるまい。主語、動詞、目的語、副詞といった Bottom-up processing から始め、その機能に習熟しなければならない。その後で、メッセージの意味を理解するための背景的知識と、場面的、文脈的知識を使い、スキーマとして長期記憶に知識を蓄える Top-down processing が可能になる。必要に応じてこれら二つの processing を使うことは勿論のことである。

低学力者に対して、form に注意を向けさせ定着させることが求められている。低学力者は文法が自分のものとなっていないことがわかった。Mohamed (2004: 228) は、文法形式を低学力者に提示するだけでは習得されるものではなく、学習指導を必要としていると言う。まず、特定の文法形式に対する意識を目覚めさせることである。Dekeyser (2005: 3-4) は、文法の難しさが form, meaning, form-meaning の複雑さにあるとしている。ある形態素はそれが表す意味の鍵となるが、他の形態素は冗長的なものであり、初級段階では、この鍵となるものと冗長的なものを区別する必要性を説いている。要するに、文を理解させようとする際に、文中で何が重要で、何が重要でないかを識別させることが必要になる。また、英語のある文法形式が与えられると、その形式である操作をすることを求めることになる。そのねらいは、ある言語特性を正確に理解することである。これは conscious raising (CR) の作業である。これで英語における特徴の表象を意識的につくることになる。CR の後で、文を理解しようとする際、Lee (1988: 182) は、仮説を証明し、テキストを越えて仮説を拡大することを提案している。

吉田一衛の全国英語教育学会での発表題目

「低学力学習者のリーディングにおける認知的特徴」(2000)

「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」(2001)

「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」(2002)

「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—」

(2003)

「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—」

(2004)

References

- Clarke, Mark A. (1980), "The Short Circuit Hypothesis of ESL Reading - or what Language Competence Interferes with Reading Performance," *The Modern Language Journal*, 64, 203-209.
- DeKeyser, Robert M. (1996), "The Differential Role of Comprehension and Production Practice," *Language Learning*, 46, 4, 613-642.
- _____ (2005), "What Makes Learning Second-Language Grammar Difficult? A Review of Issues," *Language Learning*, 55, Supplement 1, 1-25.
- Eckman, Fred Lawrence Bell and Diane Nelson (1988), "On the Generalization of Relative Clause Instruction in the Acquisition of English as a Second Language," *Applied Linguistics*, 9, 1, 1-20.
- Lee, James F. and Diane Musumeci (1988), "On Hierarchies of Reading Skills and Text Types," *The Modern Language Journal*, 72, 2, 173-187.
- McLeod, Beverly and Barry McLaughlin (1986), "Restructuring or Automaticity? Reading in a Second Language," *Language Learning*, 36, 2, 109-123.
- Mohamed, Naashia (2004), "Consciousness-Raising Tasks: A Learning Perspective," *ELT Journal*, 53, 3, 228-237.
- Pica, Teresa (1994), "Review Article Research on Negotiation; What Does It Reveal About Second-Language Learning Conditions, Processes, and Outcomes?" *Language Learning*, 44, 3, 493-527.
- Richards, Jack C. (1990), *The Language Teaching Matrix*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Robinson, Peter (2005), "Cognitive Complexity and Task Sequencing; Studies in a Componential Framework for Second Language Task Design," *IRAL*, 43, 1-32.
- 宮浦国江 (2002) 「語彙」津田塾大学言語文化研究所読解グループ編 (2002), 36-58.
- 村杉恵子 (2002) 「文法」 _____ 59-86.
- 津田塾大学文化研究所読解グループ編 (2002) 『英文読解のプロセスと指導』大修館書店

「低学力学習者のリーディングにおける認知的特徴」研究からの示唆

Suggestions from Studies of Unsuccessful Language Learners'
Cognitive Features in Reading of English
- Focusing on Vocabulary and Structure -

Kazue YOSHIDA

On the basis of five years of research results on cognitive features in reading English, some features of vocabulary and structure were analyzed. The research showed four results. The choice of the most profitable word meaning was difficult for the unsuccessful language learners. Secondly, the grammatical complexity influenced the understanding of English sentences as did the length of the English sentence. Thirdly, the cloze test to evaluate students' reading ability was not always suitable for unsuccessful language learners. Lastly, understanding the sentence structure was more difficult than understanding the vocabulary.

[Key word: choice of word meaning, the most unsuccessful language learners' understanding of sentence structure, fitness of cloze test]