

日本人英語学習者の読解方略の認識と使用： 学習成果の観点からの分析

前田 啓 朗

広島大学情報メディア教育研究センター

外国語教育研究系

1. 研究の背景

近年、方略研究をはじめとする学習者内要因に関する研究が盛んである。その中で、学習方略研究に並び、聴解方略や読解方略など、技能別の方略研究も行われている。しかしながら、個々の小規模な研究は多くても大規模な調査が少ないために、日本人英語学習者の一般的な傾向を示す資料がほとんど得られていないという点において、大いに研究の余地がある。

そのため、基礎研究として大規模な個人内要因に関わる調査を計画し、その中に読解方略に関する質問紙も含めた。特に読解方略に焦点が当てられたのは、リーディング活動は教室での授業のみならず教室外での自学自習場面でも学習者にとって比較的容易に行える活動であり、調査結果が基礎資料になるとともに、方略指導への示唆などが導かれれば大いに英語学習の促進へつながると考えられたためである。

読解方略に関する日本人英語学習者を対象とした研究として、船津(1996)は読解方略を認識することについて質問紙調査を行った。高校生による298有効回答の分析結果が示されており、高校生レベルの学習者を対象とした研究としては比較的多数の被調査者を得ているといえる。しかし、調査対象がひとつの高等学校に限られるために全体的傾向に一般化して考えることが難しいこと、度数分布や基本統計量などの基礎データが示されていないこと、用いる統計手法に改善の余地(順序尺度に対して順序情報を無視した独立性の検定を行っていること)があること、などが挙げられる。

以上のことから本研究を、日本人高校生英語学習者の一般的な読解方略の認識を示唆できる資料を示すこと、その資料から得られる傾向をもとに指導への示唆を導くこと、という2つの目的を持つ基礎的調査研究であると位置づける。

2. 調 査

2.1. 目 的

日本の高校生英語学習者による英語読解方略の認識に関する資料を得るために、調査が計画された。これにより、ある程度において一般的な方略の認識を提示し、そこから読解指導への示唆を導くことが目的である。

2.2. 材 料

船津(1996)において使用された36項目の質問紙が用いられた(表1)。これは、Carrel(1989)による、黙読における読解ストラテジーの認識について作成された質問紙を船津(1996)において日本語に直したものである。また、船津(1996)において高校生に実施したところ、質問の意図を被調査者が理解できないという箇所はなかったと報告されている。この質問紙は4つの観点から構成されており、それらはそれぞれ読み手としての自信(01~06)、修正ストラテジー(07~11)、

効果的・効率的ストラテジー（自分に関する認識は12～20，他者に関する認識は29～36），読解に困難をきたす原因（21～28）である。回答は「1. そう思わない」「2. どちらかといえばそう思わない」「3. どちらともいえない」「4. どちらかといえばそう思う」「5. そう思う」の5件法である。

表1 調査に使用された質問文（船津，1996）

項目	質 問 文
英語を黙読する際に	
01	文章中次にどんな内容が書かれているかを予測できる
02	主要部分とそれを支える(説明する)詳細部分との違いがわかる
03	文章中にすでに書いてある情報と次に出てくる情報とを関係づけられる
04	著者の言っていることが重要であるか，また，本当であるかを考えることができる
05	読んでいる文章の内容を理解するために，自分のこれまでの知識や経験を利用できる
06	ある事柄が理解できているかいないかをきちんと認識できる
英語を黙読する際に，何かわからないことがある場合には，	
07	読み続けて，先に行けばわかるだろうと期待する
08	問題のある部分を読み返す
09	問題のある部分より前に戻って，そこから読み返す
10	知らない単語を辞書で調べる
11	あきらめて，読むのをやめる
英語を黙読する際に，効果的に読むための焦点を当てる場所は	
12	心の中で単語の一部を発音することである
13	それぞれの単語の意味を理解することである
14	文章全体の意味をつかむことである
15	それぞれの単語全体の発音ができることである
16	文法や構文である
17	その話題について自分がすでに知っていることと文章とを関連付けることである
18	単語を辞書で引くことである
19	内容の詳細部分である
20	文章の構成(例えば，出だし・展開・終わりといった構成。時間の流れに沿ったり，原因と結果の関係をたどった書き方)である
英語を黙読する際に，黙読を難しくする原因は	
21	単語の中の一つ一つの音である
22	単語の発音である
23	単語の意味を理解することである
24	文法や構文である
25	アルファベット(一つ一つの文字)である
26	その話題について自分がすでに知っていることと文章を関連付けることである
27	文章全体の意味をつかむことである
28	文章の構成(上記の20参照)である
自分の知っている人の中で，英語を最も上手に読む人は	
29	単語の意味がよくわかる
30	単語の発音に優れている
31	文章全体の意味をつかむことに優れている
32	辞書を使うことに優れている
33	単語の意味を推測することに優れている
34	文章中の情報と自分がすでに知っていることとを関連，統合させることに優れている
35	内容の詳細部分に焦点を当てることに優れている
36	文章の構成(上記の20参照)を把握することに優れている

また、この調査のために作成された英語習熟度テスト (C-test) が使用された (前田, 2001; Maeda, 2001; 前田, in press)。英語の習熟度を測定するためにさまざまな観点からの観測変数を準備することが望ましいが、高等学校において授業時間を割いて調査を行うため、多くの時間を取ることは困難である。したがって総合的英語習熟度の指標として用いられることが多く、不利点が指摘されながらも (e.g. Jafarpur, 1995) 利点も同様に主張されている (e.g. Klein-Braley, 1997) C-test の形式が採用された。そして予備的に実施した後に制限時間を5分とされた。

2.3. 被調査者

様々な学習者を対象とすることが目的とされたが、実施容易性の観点から筆者の所属する広島大学英語教育学会において高等学校に勤務する会員に対して個人的に依頼が行われた。その結果、調査に関しては10校の高等学校の協力を得ることができ、合計546 (男子280, 女子266) の有効回答を得た。

2.4. 手順

得られた574回答のうち、不真面目に回答されたと思われるものなどを除外した後、入力をしてペリファイを行った。そして、ひとつでも欠損値がある回答を除いた546回答を有効回答として扱った。また、C-testの得点に基づき、全回答をA群からE群の5つの群に分割した。正規分布よりやや右に歪んだ分布であるために、分割の際には平均より絶対値で2標準偏差および絶対値で0.5標準偏差の計4点を基準とした。これは、習熟度によって異なる傾向があるかどうかを検討するためである。

質問に対する反応に関して度数分布表を作成するとともに、結果の要約を簡便にするために5つの選択肢を間隔尺度としてみなし、記述統計量を算出した。そのうち、B群とD群の回答傾向間の差を検討するにあたり、両群の間でウィルコクソンの順位和検定を行った。有意水準は慣例に従って5%として判断を行った。分析においては SPSS Base 10.0 が用いられた。

2.5. 結果

被調査者の性別の内訳とC-test得点およびそれによるA群～E群の分類は、表2に挙げられる。また、全体のテスト得点の歪度は-0.45、尖度は0.13であり、やや右に歪んでいる。比較のため5群に分割するにあたってこの点を考慮した。すなわち正規分布であれば平均より絶対値で0.5標準偏差以内 (C群) には38.3%が含まれ、絶対値で0.5標準偏差から絶対値で2標準偏差の

表2 被調査者の内訳とC-test得点

群	性別		C-test得点			
	男性	女性	平均	標準偏差	最小	最大
全体 (N=546)	280	266	29.63	10.41	0.00	57.00
A群 (n=4)	3	1	55.00	1.83	53.00	57.00
B群 (n=199)	99	100	39.43	3.92	35.00	50.00
C群 (n=161)	74	87	30.23	2.61	26.00	34.00
D群 (n=163)	92	71	19.53	4.36	9.00	25.00
E群 (n=19)	12	7	3.26	3.33	0.00	8.00

間（B群・D群）には28.6%が含まれることになるが、上述のように歪んだ分布のため、B群・C群・D群はほぼ同数のサンプルを含むこととなった。また、A群とE群については極端な外れ値としてみなし、後の検定には用いなかった。

表3 各項目に対する被調査者（N=546）の回答（%）と基本統計量

項目	1	2	3	4	5	平均値	標準偏差	歪度	尖度
01	20.5	26.4	31.0	18.3	3.8	2.59	1.12	0.15	-0.84
02	<u>22.0</u>	<u>32.8</u>	28.0	15.8	1.5	2.42	1.04	0.24	-0.82
03	<u>18.5</u>	<u>32.2</u>	36.8	10.3	2.2	2.45	0.98	0.22	-0.38
04	<u>18.1</u>	<u>32.2</u>	36.3	12.1	1.3	2.46	0.97	0.12	-0.59
05	13.6	22.2	32.8	24.7	6.8	2.89	1.13	-0.07	-0.77
06	13.4	22.3	35.9	22.5	5.9	2.85	1.10	-0.05	-0.67
07	11.0	9.7	16.3	<u>36.3</u>	<u>26.7</u>	3.58	1.28	-0.73	-0.52
08	5.9	10.8	21.8	<u>40.8</u>	<u>20.7</u>	3.60	1.11	-0.68	-0.17
09	4.8	10.6	18.9	<u>39.2</u>	<u>26.6</u>	3.72	1.11	-0.74	-0.14
10	10.3	13.6	20.9	<u>27.5</u>	<u>27.8</u>	3.49	1.30	-0.49	-0.87
11	7.5	8.8	26.6	<u>26.9</u>	<u>30.2</u>	3.64	1.21	-0.59	-0.49
12	20.0	20.3	32.8	15.9	11.0	2.78	1.25	0.15	-0.87
13	2.9	6.4	21.1	<u>40.5</u>	<u>29.1</u>	3.86	1.00	-0.81	0.34
14	1.5	4.8	18.7	<u>36.8</u>	<u>38.3</u>	4.06	0.94	-0.88	0.39
15	15.8	24.7	35.5	16.5	7.5	2.75	1.13	0.16	-0.63
16	6.8	11.4	30.6	<u>31.9</u>	<u>19.4</u>	3.46	1.13	-0.44	-0.44
17	7.9	20.3	46.9	19.0	5.9	2.95	0.97	-0.03	-0.08
18	7.0	12.1	27.7	<u>31.9</u>	<u>21.4</u>	3.49	1.16	-0.46	-0.53
19	6.4	17.4	50.0	22.3	3.8	3.00	0.90	-0.21	0.14
20	5.9	10.1	36.8	33.0	14.3	3.40	1.04	-0.40	-0.14
21	<u>22.9</u>	<u>27.8</u>	30.0	12.1	7.1	2.53	1.18	0.40	-0.61
22	21.6	26.2	23.3	20.7	8.2	2.68	1.25	0.22	-1.02
23	2.4	6.4	17.0	<u>37.0</u>	<u>37.2</u>	4.00	1.01	-0.94	0.43
24	2.4	4.9	25.3	<u>34.1</u>	<u>33.3</u>	3.91	1.00	-0.70	0.08
25	<u>42.1</u>	<u>23.8</u>	26.2	5.9	2.0	2.02	1.05	0.69	-0.35
26	11.2	22.7	48.0	12.6	5.5	2.79	0.99	0.09	-0.02
27	4.2	7.1	19.4	<u>36.6</u>	<u>32.6</u>	3.86	1.08	-0.87	0.21
28	4.8	10.6	35.9	30.2	18.5	3.47	1.06	-0.33	-0.33
29	4.8	6.8	19.0	<u>29.5</u>	<u>39.9</u>	3.93	1.13	-0.93	0.11
30	4.9	8.2	19.2	<u>29.3</u>	<u>38.3</u>	3.88	1.16	-0.85	-0.11
31	1.8	2.7	18.9	<u>35.2</u>	<u>41.4</u>	4.12	0.93	-0.99	0.80
32	9.3	16.7	40.1	18.5	15.4	3.14	1.15	-0.04	-0.60
33	4.0	10.4	33.3	<u>29.7</u>	<u>22.5</u>	3.56	1.07	-0.36	-0.44
34	4.6	10.4	43.4	25.8	15.8	3.38	1.02	-0.17	-0.20
35	3.7	9.0	40.3	29.7	17.4	3.48	1.00	-0.25	-0.18
36	2.7	6.0	27.7	<u>33.3</u>	<u>30.2</u>	3.82	1.02	-0.61	-0.09

注：選択肢1と2もしくは4と5の合計が50%以上の箇所には下線

また、被調査者全体の回答傾向は表3に示される。ここでは、各項目ごとの度数分布が百分率で示されるとともに、間隔尺度としてみなした場合の基本統計量が付されている。先述のように回答方法は「1. そう思わない」「2. どちらかといえばそう思わない」「3. どちらともいえない」「4. どちらかといえばそう思う」「5. そう思う」の5件法であり、選択肢1と2は否定的な回答、選択肢4と5は肯定的な回答としてとらえることができる。これにしたがって質問項目を分類すると、否定的な回答が過半数を超えた項目は02, 03, 04, 21, 25の5項目、肯定的な回答が過半数を超えた項目は07, 08, 09, 10, 11, 13, 14, 16, 18, 23, 24, 27, 29, 30, 31, 33, 36の17項目であった。

この分類に従って観点ごとの項目を検討すると、まず、読み手としての自信として、主要部分と詳細部分を区別したり(02)、旧情報と新情報を関係づけたり(03)、著者の記述内容について考えたり評価したり(04)することについて、多くの被調査者ができないと感じていることが明らかとなった。また、読解過程において困難が生じた際の修正ストラテジーとしては、とりあえず読み続けたり(07)、困難となった部分を読み返したり(08)、困難となった部分より前から読み返したり(09)、未知語を辞書で調べたり(10)、諦めたり(11)すると多くの被調査者が答えている。そして、読解に困難をきたす原因としては、それぞれの単語の音(21)やアルファベット(25)であるとする回答は少なく、単語の意味の理解(23)、文法や構文(24)、文章全体の意味把握(27)という3点に、特に肯定的であった。

効果的に読解を進めるための効果的・効率的ストラテジーでは、自分に関する認識としては単語の意味を理解し(13)、文章全体の意味を把握し(14)、文法や構文に注意し(16)、単語を辞書で調べる(18)ことに焦点を当てるということに、多くの肯定的な回答があった。一方、他者に関する認識としては、単語の意味がよくわかり(29)、単語の発音に優れ(30)、文章全体の意味把握に優れ(31)、単語の意味を推測することに優れ(33)、文章構成の把握に優れている(36)ような読み手が、上手な読み手であると特に認識されていることが明らかとなった。

そして、B群とD群の間において回答傾向の差を検討するための材料として、ウィルコクソンの順位と検定結果が表4に示される。この検定におけるP値は漸近有意確率である。また、各群における平均、標準偏差を便宜的に算出し、表に付している。記述を簡便にするためC群を検定の対象に含んでいない。B群からC群そしてD群となるにつれC-test得点範囲が低くなるが、それにつれて回答傾向の変化がU字もしくは逆U字になることはなく、直線的なものであった。

有意水準を5%として判断すると、16項目で有意差があると判断でき、うち14項目(01, 02, 04, 05, 06, 08, 10, 11, 14, 16, 18, 23, 24, 27)でC-test得点の高いB群のほうが肯定的な回答傾向にあり、残り2項目(21, 25)においてD群の方が肯定的な回答傾向にあった。

2.6. 解 釈

得られた資料の一般化に関しては、標本抽出の手順を踏んでいないことと、合計546の有効回答しか得られなかったことにより、安易に結果を一般化することには危険性を残している。しかし、後述するようにC-test得点の分布がやや歪んでいるものの正規分布に近いとみなせることや、10の高等学校より被調査者を得たために他にあまり類を見ない大きな規模の調査結果となることから、ある程度は一般的な傾向を反映するものであると解釈されよう。これにより、第一の目的はある程度満たされたと考えられる。

表4 B群とD群の回答傾向の差に関するウィルコクソンの順位和検定結果と基本統計量

項目	B群		D群		P	項目	B群		D群		P
	平均	標準偏差	平均	標準偏差			平均	標準偏差	平均	標準偏差	
01	2.71	1.13	2.32	1.10	<.00	19	3.06	0.92	2.94	0.89	.15
02	2.53	1.02	2.28	1.06	.02	20	3.45	0.97	3.27	1.14	.16
03	2.51	0.96	2.36	0.96	.10	21	2.43	1.09	2.71	1.22	.03
04	2.56	0.91	2.32	0.99	.01	22	2.58	1.16	2.76	1.26	.15
05	3.03	1.05	2.68	1.15	<.00	23	4.19	0.85	3.81	1.16	<.00
06	2.99	1.01	2.68	1.17	.01	24	4.05	0.91	3.67	1.08	<.00
07	3.64	1.21	3.44	1.37	.25	25	1.90	0.97	2.15	1.06	.03
08	3.72	0.98	3.34	1.21	<.00	26	2.84	0.94	2.68	0.95	.14
09	3.78	1.02	3.53	1.23	.10	27	4.01	0.97	3.70	1.16	.01
10	3.69	1.21	3.24	1.36	<.00	28	3.54	0.97	3.39	1.09	.24
11	3.80	1.12	3.45	1.25	.01	29	3.90	1.09	3.99	1.10	.31
12	2.74	1.17	2.78	1.32	.90	30	3.84	1.15	3.86	1.17	.84
13	3.86	0.94	3.80	1.12	.89	31	4.15	0.88	4.06	0.96	.47
14	4.23	0.82	3.85	1.06	<.00	32	3.13	1.09	3.21	1.18	.50
15	2.69	1.07	2.71	1.18	.87	33	3.69	0.96	3.48	1.10	.07
16	3.63	1.06	3.22	1.19	<.00	34	3.44	0.95	3.29	1.05	.20
17	2.98	0.96	2.80	0.96	.09	35	3.50	0.97	3.48	1.05	.95
18	3.59	1.11	3.31	1.19	.02	36	3.85	0.98	3.72	1.06	.31

注: P<.05には下線

被調査者の全体的な回答傾向(表3)と習熟度の高低(C-test得点の高低)による回答傾向の差(表4)より、それぞれ4つの観点から解釈を試みる。読み手としての自信としては、あまり強く自信を持っていない項目がある一方で、高い習熟度を持つ学習者が低い方よりもより自信を持っていることが明らかとなった。船津(1996)と同様に、優れた読み手のほうが読解ストラテジー使用について認識していることを示唆するものである。

また、修正のストラテジーに関しては、すべての項目において肯定的な回答が多かったが、問題のある部分について読み返したり辞書で調べたりすることと諦めることについて習熟度の高い学習者のほうが肯定的であることが特徴的である。習熟度の高い学習者の方がこれらのストラテジーを多用するというだけでなく、問題解決にあたって詳しく取り組んだり自己の知識などと直面する問題とを比較してメタ認知的に評価した結果に諦めたりするという、多数の解決策を持っていることが示唆される。

読解に困難をきたす原因に関しては、単語や文法の理解といったボトムアップ的なものと文章全体の概要把握をするというトップダウン的なものについて、全体的にも肯定的である中でとりわけ習熟度の高い学習者の方が肯定的であった。習熟度の高い学習者の方が、読解過程においてより正確に困難点を把握できており、認知的に直接英語を処理するだけでなく困難点までメタ認知でき、トップダウンとボトムアップの両方の処理を行っている傾向にあると考えられる。また、このうち文法や構文を原因とする傾向については、船津(1996)が習熟度の低い学習者の方が肯定的としているが、それと反する結果となった。また、習熟度の低い学習者の方がそれぞれの音

や文字について困難の要因とする傾向にあることから、個々の語レベルにおけるつまづきが伺える。

効果的・効率的のストラテジーに関する自身についての認識としては、文章全体の概要把握や文法および単語に焦点を当てるとする回答傾向が見られ、高い習熟度の学習者の方が概要把握といったトップダウン的处理にも文法や単語の意味を辞書で調べるといった単語レベルのボトムアップ処理にも留意していることが示された。ただし、ボトムアップ処理である単語の意味や音、トップダウン処理である背景知識（内容スキーマ）の活用や文章構成（形式スキーマ）の活用といった点においては差が出ておらず、この段階の学習者にとってはまだなじみの薄いものであるという可能性が考えられる。

一方、他者に関する認識については、習熟度の違いによる傾向の差は見られていない。ただし、全体的傾向として肯定的な回答が多い反面、既知情報と未知情報の関連付けや文章の詳細部分への着目といった項目には比較的その割合が低い。このことから、良い読み手の像は習熟度に関わらず同様のものを持っているが、既知情報と未知情報の関連付けといった能動的な読み方や詳細部分に着目した正確な読み方についてはあまりなじみがなかったり効果を実感できていなかったりする可能性が考えられる。

3. まとめ

本研究により、従来の研究よりも比較的広範囲で多数の被調査者を得、調査結果を度数分布や基本統計量といった基礎的データとともに示すことができた。このことによって日本の英語学習者を対象とした読解指導や読解ストラテジー指導、読解ストラテジー研究のための基礎資料とすることが可能となった。

また、習熟度による回答傾向の相違から、習熟度の高い学習者の方が幅広いレパートリーを持つことやメタ認知的判断を下すことができることなどが示された。このことから、読解ストラテジーの提示や実際に使用することによる効果の体験などの方法によってストラテジーに焦点を当てた指導を行い、学習者が読解ストラテジーによりなじんで利用可能になることが望まれる。

参考文献

- Carrell, P. L. 1989. Metacognitive awareness and second language reading. *The Modern Language Journal*, 73, 121-134.
- Klein-Braley, C. 1997. C-tests in the context of reduced redundancy testing: an appraisal. *Language Testing*, 14, 47-84.
- Jafarpur, A. 1995. Is C-tesing Superior to Cloze? *Language Testing*, 12, 195-216.
- Maeda, H. 2001. Language learning strategy use and learning achievement by high school EFL learners: An analysis of latent factor structure. *Fourth International Conference on Foreign Language Education and Technology (FLEAT IV) Proceedings*, 421-428.
- 船津 久美. 1996. 「日本人高校生の読解力とメタ認知能力の関係—読解ストラテジーの認識に焦点をあてて—」『中国地区英語教育学会研究紀要』26, 1-8.
- 前田 啓朗. 2001. 「日本の高校生英語学習者による英語学習方略使用—学習方略測定のための基礎研究—」*Japan Language Testing Association (JLTA) Journal*, 4, 95-106.
- 前田 啓朗. in press. 「日本の高校生英語学習者によるノート・テーキング方略使用」*JALT Journal*.

ABSTRACT

**Japanese EFL Learners' Recognition
and Use of Reading Strategies:
With Reference to Learning Achievement**

Hiroaki MAEDA

Department of Foreign Language Research and Education
Information Media Center, Hiroshima University

This paper attempts to show the general tendencies of reading strategy recognition and use by Japanese EFL learners. Though much research has been done in the area of reading strategies, it little has been discovered with respect to the kinds of strategies Japanese EFL learners recognize or use and the degree of each strategy they recognize or use. Therefore, this research, aims 1) to show general tendencies and 2) to derive suggestions for teaching reading and reading strategies.

The survey was conducted on 546 students from 10 high schools. The questionnaire featured 36 items concerning strategies' and a C-test with 64 blanks for learning achievement, both of which have been used in preceding research. Frequency tables and basic statistics are shown for the data. Wilcoxon's Rank Sum Tests were executed to examine whether there are any differences in tendencies between higher-achieving students and lower -achieving ones.

In conclusion, general tendencies concerning reading strategies are presented to some extent. It is stated that learners should be presented and instructed to use strategies, especially metacognitive strategies in order to know and become familiar with them.