

【研究ノート】

日本人英語学習者が持つメタ認知的学習方略
Meta-Cognitive Learning Strategy of Japanese Learners of English

森 明智

名古屋外国語大学

MORI, Akitomo

Nagoya University of Foreign Studies

Abstract

This article presents a new aspect of meta-cognitive learning strategies for EFL reading utilized by Japanese learners of English, based on the method of creating a scale by factor analysis. As a preceding study, there is a questionnaire for reading strategies presented by Mokhtari (2002), which consists of 30 questions from the context of reading by first language. The author added new 17 questions from the context of second language reading, and analyzed the learners' replies by factor analysis. The result shows four-factor structure including new questions, and alpha coefficient is above 0.8. Hence, newly added questions prove certain reliability. Not only that, this research shows general tendency of meta-cognitive learning strategies for EFL reading commonly used by Japanese learners of English.

キーワード：英語リーディング、メタ認知的学習方略、因子分析による尺度作成

Key words : EFL reading, meta-cognitive learning strategy, creating a scale by factor analysis

はじめに

リーディング学習において、良い読み手とは様々な学習方略を臨機応変に使用しながら読解に臨んでおり、さらに、これらの学習方略の習熟が実際の読解力と関連している点が80年代より様々な研究において報告されている。(Brown & Baker. 1984) これらの学習方略は、学習者自身が自分の理解を把握し、自己調整を行う事とも言い換えることができ、認知心理学におけるメタ認知(三宮 2008)として、現在でも様々な観点から

研究が進み、学習方略を指導する事によりリーディング学習の効果を上げる研究も数多く報告されている。(Israel. 2005)

リーディング学習の現場において、実際に学習者が用いている学習方略をどのように知る事ができるのか。その方法として、研究の初期では学習者自身に語ってもらうthink-aloud形式やprotocolなどの自由記述などの質的データを用いる方法が主流であったが、90年代より、これらの質的データを元に実際の教育現場で使いやすい質問項目(尺度)作成による研究成果が報告されている。(Mokhtari & Sherey. 2008) 信頼性の高い質問項目が作成されている場合、それらへの回答結果の分析により、学習者が使用する傾向の高い(あるいは低い)学習方略を導き出す事が容易となる。あるいは英語リーディングにおける読解能力との関連なども検証しやすい。

本研究では、この質問項目(尺度)作成において、日本人大学生を対象にしつつ、より英語リーディング学習に即した新しい質問項目が提案できる可能性を検証する。現在の外国語によるリーディング学習に対するメタ認知的学習方略は、第1言語によるリーディング学習の研究成果を元にしてしているため、最初にそれらの先行研究を課題を含めて概観する。その上で、第2言語習得における学習方略による観点から新しい質問を作成した上で、探索的因子分析による尺度作成の手法に基づいて分析を行い、それらの質問項目が因子として抽出される可能性と得られた因子構造が十分な信頼性が持っている可能性を報告する。また、英語リーディング学習におけるメタ認知的学習方略に対して使用される傾向の高い内容と低い内容についても分析結果を報告する。

1. リーディング学習におけるメタ認知的学習方略についての先行研究

1.1 第1言語によるリーディングの学習方略研究とメタ認知の定義

現在の一般的なリーディング学習におけるメタ認知的学習方略は、英語を母語とする読み手による英語リーディング学習(第1言語によるリーディング)が端緒であり、Ann BrownやLinda Bakerらの研究から始まり80~90年代に進展した。(Brown & Baker. 1984) これらの研究ではthink-aloud形式によるデータ収集が行われ、文章を読むという行為は、読み手の中で活発な認知活動が行われている事を意味する事が明らかになった。90年代に入り、特にPressleyとAfflerbachによる“Verbal Protocols of Reading”(1995)によって第1言語によるリーディングについてのProtocol研究(学習者からのthink-aloudによるデータ)の総括的研究が行われ、この時期のリーディングにおける学習方略を扱った38の研究がまとめられた。

これらの研究結果では、“... reading is constructively responsive – that is, good readers are always changing their processing in response to the text they are reading.” (Pressley & Afflerbach. 1995)とされるように、良い読み手は“active reader”として定義され、読む対象に応じて様々な学習方略を意識的に使用しながらリーディン

グを行っている」とされる。具体的な学習方略の内容は主に(1)identifying and learning text content (2)monitoring (3)evaluation の3つに分類されている。

最初の(1)に含まれる内容としては、文章そのものの理解に特化した内容が主となる。まず、読む前に行う方略(読む目的を定める、スキミングなどの文章内の重要な箇所の確認、キーワードを確認する、など)、そして読む最中に行う方略(既知っている知識との関連を探る、文章の難易度を確認、筆者の文体の確認、読みにくい箇所や知らない単語を含めた理解が不十分であった箇所の確認など)、最後に読んだ後に行う方略(文章内の情報のリスト化や要約作成など)、といった読解の順序に応じた内容が主である。

そこで読解が終了するわけではなく、自分の理解の程度を確認する学習方略が続く。例えば、(2)に含まれる内容としては、文章の難易度を確認や筆者の文体の確認、あるいは、読みにくい箇所や知らない単語を含めた理解が不十分であった箇所の確認などが含まれ、さらに、(3)では筆者の意見に対して読み手の側から評価を行うなどの批判的に筆者の意見を読み解く方略が含まれている。

上記の内容は全て第1言語によるリーディングを行う際の意識的な学習方略になるが、その主眼は文章の内容を正確に理解し、文章の内容を批判・評価する方略へと段階を踏んで進む。

これらの先行研究をふまえ、Mokhtari, Reichard, Sheorey (2002)らによってそれまでの学習者のprotocolという質的データから、主に大学レベルのアカデミックな内容に対するリーディングを視野に入れつつ具体的な質問項目を作り、因子分析による尺度作成を行った上で、教育現場で使用可能な統一化された質問用紙を作成する研究が行われた。

その結果、“Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory (MARS) (5件法)”として30項目からなる質問が作成された。第1言語が英語である学習者を対象に、リーディングにおけるメタ認知的学習方略について、一般的な傾向を明らかにする質問リストが生まれたと言える。(具体的な質問内容は巻末資料を参照)

ここから内容をほぼ変えずに、ESL、EFLの学習者を対象とする“Survey of Reading Strategies (SORS) (同じく5件法)”が作成された。SORSはESL、EFLの学習者用のリーディングについての質問リストであり、特にアメリカ国内で外国語として英語を使用している学生達に質問調査を実施し(MARS)に対しては825名、SORSに対しては147名)、因子分析により30項目にわたる質問を抽出した。下位尺度は3因子構造である事を証明し、 α 係数の結果(>0.8)からも尺度作成としての妥当性を証明した。

ここまで見たように、第1言語に基づくリーディング学習の研究では、読み始めから読み終わりまでの学習方略の内容が網羅され、全てmetacognitive strategyとして位置付けられていると言える。

1.2 第2言語学習におけるメタ認知的学習方略の定義

上記の内容をふまえつつ、第2言語学習研究に基づく広い意味でのOxfordやChamotらによるメタ認知の定義をみると、その定義には第1言語における内容とは異なる点がある事に気づく。

Oxfordの“Language Learning Strategies”(1990)によると、第2言語学習における学習方略は“Direct Strategies”と“Indirect Strategies”の2つに分けられる。

Direct Strategiesは“I. Memory Strategies, II. Cognitive Strategies, III.

Compensation Strategies”の3つに分類され、Indirect Strategiesも“I.

Metacognitive Strategies, II. Affective Strategies, III. Social Strategies”の3つに分類される。

この中のメタ認知的学習方略は、“... actions which go beyond purely cognitive devices, and which provide a way for learners to coordinate their own learning process.”(Oxford, 1990)と定義され、言い換えれば、学習中に使用される方略ではなく、学習そのものを調整する方略であると言える。具体的には自分で学習計画を考案、立案することや、学習そのものを評価することなどが含まれる。

あるいは、Chamot (1987)においても、メタ認知的学習方略は“... thinking about the learning process, planning for learning, monitoring of learning while it is taking place, and self-evaluation of learning after the leaning activity.”と定義され、Oxfordと同じく第2言語学習におけるメタ認知的学習方略の定義は学習経過や学習の進捗に対する自己評価や自己調整を行う学習方略であると言える。これらの観点では、個々のリーディング学習に取り組む最中に使われるの学習方略は(単なる)認知的学習方略として分類される。

1.3 質問項目作成における課題。

先行研究を概観してみると、現在のリーディング学習におけるメタ認知的学習方略を対象とした質問項目には課題があると分かる。第1言語を対象にしたリーディング学習の研究成果から作成された質問項目は、文章に対する読み始めから読み終わりまでの学習方略の内容は網羅されているが、第2言語学習の研究成果における長期的な視点に基づきつつ、学習経過や学習の進捗に対する自己評価や自己調整を行う学習方略は含まれていない。

上の点はメタ認知を捕える定義の違いによるものだが、少なくとも外国語としての英語リーディング学習に対してメタ認知的学習方略をめぐる質問項目を作成するのであれば、前節で言及した長期的な視点に基づく学習へのメタ認知的学習方略を含めた上で検証する必要があると考えられる。(注：認知心理学の分野では、どちらも総合してメタ認知として定義されている。(三宮 2008))

1.4 リサーチクエスチョン

前節で確認したように、第1言語のリーディング研究で見られるメタ認知的学習方略と第2言語学習研究で見られる広義のメタ認知的学習方略においては定義が異なる。

以上より、本研究では以下の2点をリサーチクエスチョンとする。

- (1) 質問項目に対する結果から日本人英語学習者のリーディング学習について一定の傾向が見られるか。
- (2) SORSに第2言語学習研究からのリーディングにおけるメタ認知的学習方略を加えた形の質問項目を作成した上で探索的因子分析から尺度作成を行う場合どのような因子構造が得られるか。(第2言語学習(リーディング)の教育現場で使用可能な質問項目の作成可能性を探る事。)

2. データ

上述のように先行研究により、SORSでは30項目の質問項目が報告されている。これらの30項目の質問に対して本研究では31番から47番までの質問項目を加えた。31番から36番までは、日本人が英語リーディング学習に取り組む際に使うであろうメタ認知的学習方略を筆者自身による予想を元に作成した。また、37番から47番までの質問項目はOxford (1990)のメタ認知的学習方略を参考にしつつ、学習そのものを俯瞰しながら学習に対して長期的に計画し、自ら調整する学習方略を元に作成した。(なお47の質問項目全体に対する平均値と標準偏差は巻末資料として添付した)

これらの47の質問項目に対して、国内の私立大学英語系学科1年生4クラス77名を対象に、2016年11月28日、12月8日にて調査を実施した。回答は授業内に行われたが、リーディング指導の一部として読み方の指導が含まれているため、その一環として行った。なお研究協力への同意を得た上で実施された。

77名のTOEICのリーディングスコアの平均値は221.2、標準偏差は66.08であった。(TOEIC は2016年5月と12月の2回を学内で実施しているが2回とも受けた学生は良い方のスコアを採用した)

3. 分析手法

リサーチクエスチョンに基づき、まず先行研究からの質問項目に新たな項目を加え、日本人英語学習者からデータを収集し5件法による回答の平均値を比較し、頻度の高いメタ認知的学習方略と頻度の低いメタ認知的学習方略とを検討する。

加えて、先行研究の質問項目(30項目)に第2言語学習研究からのリーディングにおけるメタ認知的学習方略についての質問項目を加えた形で探索的因子分析を行い、新しく加えたメタ認知的学習方略がどのような因子として検出されるか検証し、信頼性を示すクロンバックの α 係数により因子構造が十分な信頼性を得る可能性を検討する。

4 分析結果

4.1 記述統計の結果

47の質問項目全体の平均値と標準偏差は巻末の資料としたが、全体の平均値を元に上位5項目と下位5項目を検出した表が以下になる。

表 1

平均値が高かった 5 項目

	質問項目内容	M
		SD
36	When I find difficult in reading English, I feel lack of grammar proficiency. 英文が読めない時、文法の力が欠けていると感じる。	4.00
		1.26
13	I use reference material (e.g. a dictionary) to help me understand what I read. 読んでいる内容を理解するために、参照物(例:辞書)を使用する。	4.00
		1.10
25	When text becomes difficult, I re-read it to increase my understanding. 文章が難しくなると、理解を進めるために読み返しを行う。	3.96
		1.00
22	I go back and forth in the text to find relationship among ideas in it. 文章中の論点の間の関連を理解するために、文章内を前に戻ったり、後に戻ったりする。	3.77
		0.97
24	I try to guess what the content of the text is about when I read. 自分が読むときには、文章の中身が何についてなのかを推測する。	3.66
		1.02

表 2

平均値が低かった 5 項目

	質問項目内容	M
		SD
8	I review the text first by noting its characteristics like length and organization. 最初に、文章の長さや構成などの特徴をメモする事で文章を調べる。	1.77
		1.01
45	I look for people I can to read with. 誰か一緒に英語を読む人を探すようにしている。	1.80
		0.98
21	I critically analyze and evaluate the information presented in the text. 文章の中に提示された情報を批判的に分析し評価を行う。	1.98
		0.81
19	I try to picture or visualize information to help remember what I read. 自分が読んでいる内容を覚えておくため、情報を描いてみたり図式化を行おうとする。	2.10
		1.09
32	When I read in English, I try to find topic sentence. 英文を読む時、トピックセンテンスを探すようにしている。	2.29
		1.12

4.2 探索的因子分析

表 3

因子分析の結果（負荷量 0.4 以下の項目は除きつつ斜交回転(プロマックス法)を行った）

	因子			
	1	2	3	4
22 文章中の論点の間の関連を理解するために、文章内を前に戻ったり、後に戻ったりする。	.937	-.193	-.179	.052
14 文章が難しくなる時、自分が読んでいる内容に強い注意をはらう。	.760	.039	.053	-.102
28 読むときには、知らない単語やフレーズの意味を推測する。	.663	-.032	-.169	-.147
27 文章についての自分の推測が正しいか間違っているか、確認しようとする。	.644	-.128	.211	.185
9 集中を失ってくる時、文章の流れを再確認しようとする。	.638	-.187	.065	.095
37 英語を読む際、自分の間違いに気づき、その情報を次に生かそうとしている。	.604	.169	.043	.029
23 新しい情報に出会った時には、自分の理解を確認する。	.595	.088	.082	.003
24 自分が読むときには、文章の中身が何についてなのかを推測する。	.531	.085	-.065	.041
1 読む際には、何か目的を持って読む。	.478	.209	.057	-.329
17 読んでいる内容をさらに理解するために、文脈の手がかりを利用する。	.464	.158	-.095	-.109
16 時おり読む事を停止して、読んでいる内容について考える。	.462	.123	.160	-.011
15 理解を進めるために、文章内の図や表や写真(絵)を利用する。	.404	.010	.282	-.058
40 出来るだけ英語を読める機会が増えるように工夫している。	-.005	.856	-.044	.040
43 出来るだけ多くの英語を読む機会を見つけようとしている。	-.039	.851	.014	-.287
39 英語を勉強できる十分な時間を確保できるようにスケジュールを作成する。	-.108	.698	.108	-.049
42 自分の英語のリーディングの進歩について普段から考える。	-.068	.628	.058	.170
41 英語のリーディングの向上について明確な目標を持っている。	.313	.591	-.072	.164
44 英語を読んでいる人を見ると、注意するようにしている。	-.070	.506	.289	.021
20 重要な情報を見つけるために、太字やイタリックなどの活字上の特徴を利用する。	.137	.421	.034	.116
31 辞書を使う時は品詞や用例に注意している。	.186	.401	-.111	.229
19 自分が読んでいる内容を覚えておくため、情報を描いてみたり図式化を行おうとする。	-.093	.087	.737	-.123
2 読む際には、読んでいる内容の理解を補助するためメモを取っている。	-.073	.123	.706	.109
10 文章の中で、情報を覚えておくために、下線を引いたり丸印をつけたりする。	.070	-.024	.522	.036
8 最初に、文章の長さや構成などの特徴をメモする事で文章を調べる。	.052	.024	.473	.145
35 英文中に知らない単語やフレーズが出てくると読みが止まってしまう。(反転項目)	.021	.058	-.145	-.706
33 英文を読む時、一文ずつ読んでいる。	-.075	.285	-.342	.688
29 読むときには、英語を母国語に訳す。	.003	-.040	.312	.618

天井効果(平均値と標準偏差の和が最大値 5 を超えている)により Q13 と Q36 を分析から除外した。また、全 27 項目についての信頼性を示すクロンバックの α 係数の値は、0.88 となり 0.8 以上であるため十分な値を示した。

表 4 固有値の結果

成分	初期の固有値			抽出後の負荷量平方和		
	合計	分散の %	累積 %	合計	分散の %	累積 %
1	7.822	26.974	26.974	7.822	26.974	26.974
2	2.623	9.046	36.020	2.623	9.046	36.020
3	1.935	6.671	42.691	1.935	6.671	42.691
4	1.694	5.841	48.532	1.694	5.841	48.532
5	1.547	5.335	53.867	1.547	5.335	53.867

4~5 の成分で 50%を超えているため、4~5 因子構造として仮定した上で主因子法・プロマックス回転(斜交回転)を行った。

それぞれのリサーチクエスチョンについての分析結果についての結果は以下のよう
にまとめられる。

(1) 質問項目に対する結果から日本人英語学習者のリーディング学習について一定の傾向が見られるか。

分析の結果、36(英文が読めない時、文法の力が欠けていると感じる)や 13(読んでいる内容を理解するために、参照物(例：辞書)を使用する)の質問に対する平均値が高いことから、自分の英語文法の理解についての意識や辞書使用についての意識は高いと分かる。25(文章が難しくなると、理解を進めるために読み返しを行う)、22(文章中の論点の間の関連を理解するために文章内を前に戻ったり、後に戻ったりする)、2(読む際には、読んでいる内容の理解を補助するためメモを取っている)の質問に対する結果も高い。

これらに共通する内容を探ってみるならば、文の構造を正確に把握しようという意識、英文の内容を読み間違えずに正確に理解しようとする意識、あるいは(TOEIC などの)リーディング問題が対象であれば、質問に対する正解の根拠を探そうという意識は高いと言える。

逆に 8(最初に、文章の長さや構成などの特徴をメモする事で文章を調べる)、19(自分が読んでいる内容を覚えておくため、情報を描いてみたり図式化を行おうとする)、32(英文を読む時、トピックセンテンスを探すようにしている)において低い結果を示したことから、文章全体の論理構造をとらえようという意識や文章の要旨を見抜こうという意識は相対的に高くないと分かる。また、それらと類似する傾向として、21(文章の中に提示された情報を批判的に分析し評価を行う)の結果も低く、英文内容に対して別の観点から批

判的に評価を行う意識も高くないと分かる。加えて、45(誰か一緒に英語を読む人を探すようにしている)の結果も低い事から、リーディング学習を協力者と共に議論しつつ共同で進める意識も低いと分かる。

(2) SORSに第2言語学習研究からのリーディングにおけるメタ認知的学習方略を加えた形の質問項目を作成した上で探索的因子分析から尺度作成を行う場合どのような因子構造が得られるか。(第2言語学習(リーディング)の教育現場で使用可能な質問項目の作成可能性を探る事。)

2つ目のリサーチクエスションに対しては、第2言語からのリーディングにおけるメタ認知的学習方略について36~47までの質問項目として新たに加え、その上で因子分析を行った結果として31項目、4因子構造を得た。それぞれの因子については、以下のように命名できる。

第1因子は「英文内容や筆者の意見を正確に理解するための学習方略」と言える。

第2因子は「英語リーディング学習への長期的な自己調整を行う学習方略」と言える。

第3因子は「英文の全体像について客観的理解を進めるための学習方略」と言える。

第4因子は「英文が読めなくなった際の学習方略」と言える。

特に、40(出来るだけ英語を読める機会が増えるように工夫している)、43(出来るだけ多くの英語を読む機会を見つけようとしている)、39(英語を勉強できる十分な時間を確保できるようにスケジュールを作成する)、4(自分の英語のリーディングの進歩について普段から考える)、41(英語のリーディングの向上について明確な目標を持っている)、44(英語を読んでいる人を見ると、注意するようにしている)の6項目は、第1言語によるリーディング学習の分野におけるメタ認知的学習方略には含まれてこなかった質問項目であり、本研究において第2言語学習の視点から、長期的な視点に基づきつつ学習経過や学習の進捗に対する自己評価や自己調整を行う学習方略として加えた項目になる。これらの質問項目が第2因子として抽出され、信頼性を示すクロンバックの α 係数は0.8以上を示した。

よって、今回新たに加えられた質問項目である「リーディング学習そのものへの長期的な自己調整を行う学習方略」は実際に学習者が使用するメタ認知的学習方略として十分な負荷を示し、信頼性のある内容と言える。

5. 考察

分析結果をふまえつつ日本人大学生における英語リーディング学習についての一般的傾向を考察するならば、筆者の意見を正確に読み解き、誤読を避けようという意識に集中する傾向があり、TOEICなどの検定用の英語リーディングの問題形式を例にとるなら

ば問題に対する正解の根拠探しに集中してしまう傾向があると言える。

一方で、英文内容全体を見通しつつ要約を行う事や、全体の論理展開を客観的に把握する事、あるいは内容に対して批判的に読む事など、深い理解がなければできない内容や、英語学習という全体的な視点の元で学習用の時間を調整すること、あるいは、周りの仲間と協力し合いながら英語リーディングに取り組むといった内容についての傾向は低いと言える。

日本人英語学習者における以上の傾向については、十分な時間をかけて英文を読んで要約する事や、同じく十分な時間をかけて内容について授業内にて仲間たちと批判的に議論や討論し合うだけの時間や労力をかけられない現在の日本の英語教育の事情が推測される。学習の結果を TOEIC スコアのような分かり易い形式でとらえようとするならば、短時間で(4 択などの)質問に対する回答の根拠を探し正解を当てるための読み方が教育現場においても学習者自身の中においても優先される状況が原因である可能性はある。

大学における英語リーディング学習の観点に立つならば、正確に筆者の意見を読み解く事は言うまでもなく必要であるが、それだけではなく、その意見に対して背景知識を含めた深い考察を加える活動や、批判的な視点を議論する活動が求められると言える。ただし、この内容は TOEIC や TOEFL のような資格試験だけでなく、現下の大学入試における英語リーディングの評価方法も含まれるだけ、難しい課題と言える。

また、因子分析の結果から考察できる内容として、日本人英語学習者を対象とした英語リーディングの指導において、第 1 因子の内容は、これまでの第 1 言語のリーディングを対象にした先行研究において注目されてきたメタ認知的学習方略であるだけでなく、全体の平均値も高い内容であったため、因子として抽出される事は予想通りと言える。

しかし、第 2 因子(英語リーディング学習への長期的な自己調整を行う学習方略)や第 3 因子(英文の全体像について客観的理解を進めるための学習方略)の内容は、全体の平均値は低い因子としての負荷量は低くないため、英語の文章に対して相対的に熟達した読み手は使用している学習方略と言える。

また教育的な観点から見れば、第 1 因子や 3 因子のようなリーディングそのものに対するメタ認知的学習方略の指導と定着度を測る事は当然であるが、これまで十分な注目がされてこなかった第 2 因子における英語リーディング学習そのものを長期的に俯瞰し、自己評価や自己調整を学習者に促す指導も求められると言える。

おわりに

今後の研究上の課題として、以下の 2 点を付記しておきたい。

天井効果として除いた Q13(読んでいる内容を理解するために、参照物(例：辞書)を使用する)と Q16(英文が読めない時、文法の力が欠けていると感じる)については質問に答

えた全員が共通して行っている学習方法であると言える。回答にバラつきが必要となる因子分析には向いていない質問になるが、リーディング上位者も下位者も共通して行っている内容になるが、その他にも日本人英語学習者の一般的な傾向として見られるメタ認知的学習方略は、どのような時期において何を契機として意識的に使用されるようになったのか検証が必要と感じた。言い換えれば、英語学習の内容においてどの時期から学習者の意識の中に変化が自覚されるようになったのかという点について個々の学習者からのインタビューを通して明らかにするべきと思われるが、この点は今後の課題としたい。

今回の調査において、TOEIC のリーディングスコアと個々の質問項目との間で相関を検証したが、相関は高いとは言えない結果となった。本研究で扱われた質問項目は英文内容について全体構造に注意する読み方や、あるいは内容そのものを客観的に評価しつつ批判的に読む、といった大学での学習においては必要となる内容を含むため、短時間で質問への回答の根拠を探る読み方が求められる TOEIC のリーディングとは相関が高くない事は可能性がある。英文に対する内容把握について、時間をかけて答える質問形式を含めた英語リーディングを実施した場合、相関が高くなる可能性はある。この点の検証も今後の課題としたい。

注

¹ 本稿は2017年3月4日にJACET中部支部2016年度春季定例研究会において行った研究発表を元に行っている。

謝辞

質問項目探索的の尺度作成および因子分析の諸過程においては高梨芳郎先生に様々な助言をいただいた。この場にて感謝申し上げたい。

参考文献

- 小塩真司・西口利文 (編) (2007) 『質問紙調査の手順』 ナカニシヤ出版
小野田博一 (2014) 『ようこそ「多変量解析」クラブへ』 講談社
三宮真智子 (編) (2008) 『メタ認知 学習力を支える高次認知機能』 北大路書房
松尾太加志・中村知靖 (2013) 『誰も教えてくれなかった因子分析』 北大路書房
山田武史・村井潤一郎 (2007) 『よくわかる心理統計』 ミネルヴァ書房
Baker, L. & A. Brown. (1984). Metacognitive Skills and Reading. *Handbook of Reading Research*. P. David Pearson. (Eds.) New York: Longman, 353-394

- Isreal, S. (Ed.) (2005). *Mecognition In Literacy Learning*. Routledge.
- Mokhtari, K and Reichard, C. (2002). Assesing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, vol.94, No.2, 249-259.
- Mokhtari, K. and Sheorey, R. (2002). Measuring ESL students' awareness of reading strategies. *Journal of Developmental Education*, vol.25, No.3, 2-10.
- Mokhtari, K. and Sheorey, R. (Ed.) (2008) *Reading strategies of First- and Second language leaners: See How They Read*. Christopher-Gordon Publishers.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Heinle & Heinle Publishers.
- Pressley, M. and Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Wenden, A. & Rubin, J. (1987). *Learner strategies in language learning*. Prentice-Hall International (UK).

附表 1

SORSの質問項目(1~30)と新たに加えられた質問項目(31~47)平均値および標準偏差

No.	質問項目内容(補助として付けた日本語を表記)	M	SD
1	読む際には、何か目的を持って読む。	2.74	(1.15)
2	読む際には、読んでいる内容の理解を補助するためメモを取っている。	2.58	(1.38)
3	読んでいる内容の理解のため、自分が(すでに)知っている事について考える。	3.09	(1.00)
4	読み始める前に、文章が何についての物か見るため、全体的な観点を持つ。	2.95	(1.13)
5	文章が難しくなってくる時、読んでいる内容を理解するため、声に出して読む。	2.92	(1.27)
6	文章の内容が自分の読む目的と一致しているかどうか考える。	2.24	(0.96)
7	読んでいる内容を自分が理解しているという事について時間をかけ注意深く確認する。	3.23	(1.13)
8	最初に、文章の長さや構成などの特徴をメモする事で文章を調べる。	1.77	(1.01)
9	集中を失ってくる時、文章の流れを再確認しようとする。	3.52	(1.19)
10	文章の中で、情報を覚えておくために、下線を引いたり丸印をつけたりする。	2.9	(1.38)
11	自分が読んでいる物に基づいて、読む速度を調整する。	3.13	(1.25)
12	読む際には、しっかり読むべきところと無視すべき所を決めている。	2.86	(1.25)
13	読んでいる内容を理解するために、参照物(例:辞書)を使用する。	4.00	(1.10)
14	文章が難しくなる時、自分が読んでいる内容に強い注意をはらう。	3.62	(1.09)
15	理解を進めるために、文章内の図や表や写真(絵)を利用する。	3.21	(1.21)
16	時おり読む事を停止して、読んでいる内容について考える。	2.96	(1.19)
17	読んでいる内容をさらに理解するために、文脈の手がかりを利用する。	2.90	(1.07)
18	読んでいる内容をさらに理解するため、言い換え(自分の言葉で内容を言い直す)を行う。	2.57	(1.21)
19	自分が読んでいる内容を覚えておくため、情報を描いてみたり図式化を行おうとする。	2.1	(1.09)
20	重要な情報を見つけるために、太字やイタリックなどの活字上の特徴を利用する。	2.53	(1.10)
21	文章の中に提示された情報を批判的に分析し評価を行う。	1.98	(0.81)
22	文章中の論点の間の関連を理解するために文章内を前に戻ったり、後に戻ったりする。	3.77	(0.97)
23	新しい情報に出会った時には、自分の理解を確認する。	3.26	(1.03)
24	自分が読むときには、文章の中身が何についてのなのかを推測する。	3.66	(1.02)

25	文章が難しくなると、理解を進めるために読み返しを行う。	3.96	(1.00)
26	文章の中で答えが欲しいと思う質問を、自らに問いかける(自問自答する)。	2.36	(1.10)
27	文章についての自分の推測が正しいか間違っているか、確認しようとする。	3.16	(1.04)
28	読むときには、知らない単語やフレーズの意味を推測する。	3.93	(1.02)
29	読むときには、英語を母国語に訳す。	3.42	(1.31)
30	読むときには、情報について英語と母国語の両方で考える。	3.03	(1.16)
31	辞書を使う時は品詞や用例に注意している。	3.18	(1.35)
32	英文を読む時、トピックセンテンスを探そうにしている。	2.29	(1.12)
33	英文を読む時、一文ずつ読んでいる。	3.66	(1.26)
34	英文を読む時、パラグラフごとに読んでいる。(パラグラフリーディング)	2.99	(1.23)
35	英文中に知らない単語やフレーズが出てくると読みが止まってしまう。	3.46	(1.30)
36	英文が読めない時、文法の力が欠けていると感じる。	4.00	(1.26)
37	英語を読む際、自分の間違いに気づき、その情報を次に生かそうとしている。	3.33	(0.99)
38	どうすれば、英語をより良く学べるのか見つけようとしている。	3.49	(1.13)
39	英語を勉強できる十分な時間を確保できるようにスケジュールを作成する。	2.47	(1.13)
40	出来るだけ英語を読める機会が増えるように工夫している。	2.93	(1.13)
41	英語のリーディングの向上について明確な目標を持っている。	2.70	(1.16)
42	自分の英語のリーディングの進歩について普段から考える。	2.80	(1.22)
43	出来るだけ多くの英語を読む機会を見つかけようとしている。	3.20	(1.28)
44	英語を読んでいる人を見ると、注意するようにしている。	2.74	(1.27)
45	誰か一緒に英語を読む人を探そうにしている。	1.80	(0.98)
46	英文を読んで分からない時は先生や友人に聞くようにしている。	3.46	(1.03)
47	英文に対して読めなくなってきたと実感した時は特別授業や塾などに通った事がある。	2.09	(1.32)

(いずれも5件法/それぞれの英文の質問項目に対して日本語の訳を付けて補助とした)