

英文読解方略に対して 間接ストラテジーが与える影響についての質問紙調査 — 共分散構造分析を用いて —

森 明智

名古屋外国語大学
amori@nufs.ac.jp

要旨

EFL/ESL 環境下の英文読解方略の研究は、読み手と英文という 2 者間の関係によって読解が進むことを前提として分析を行ってきたが、英文読解方略の習得を扱った先行研究は、(1)読解のモデルを示す教員、(2)仲間(教員含む)との英文の疑問点の話し合い、(3)読解の目的設定と自己省察を中心とする反復学習、という、間接ストラテジー(Oxford, 1990)と定義される内容を含めた分析結果を報告してきた。本研究は、これらの間接ストラテジーが英文読解方略に与える影響を分析するため、英文読解方略から成る 40 の下位尺度の質問紙に間接ストラテジーによる 12 の下位尺度を加えて探索的因子分析を行い、因子間の因果モデルを作成し、先行研究では扱われてこなかった共分散構造分析を行った結果、間接ストラテジーは 5 因子中の 2 因子として表れ、英文読解方略の 3 因子に有意な影響を与えていた。最後にこの結果に基づく教育的示唆を示す。

キーワード：英文読解方略、間接ストラテジー、探索的因子分析、共分散構造分析

1. はじめに

本研究は、英語リーディング授業において、学習者が自律した読み手となる指導を念頭に、英文読解において読み手が使用する英文読解方略の習得過程に注目している。特に先行研究の分析結果から、読み手と英文以外の要素として、読解のモデルとしての教員、疑問点を話し合う仲間、読解の目標設定と自己省察を伴う反復学習、などの間接ストラテジーと定義される要素が英文読解方略の習得の前提とされている点に焦点をあてて、質問紙を用いた分析を行った。英文読解方略と間接ストラテジーの双方を含めた下位尺度による質問紙を作成し、探索的因子分析を行い、因子の尺度値を用いた因果モデルの作成と共分散構造分析を行った結果、間接ストラテジーの下位尺度に十分な負荷があり(0.4 以上)、間接ストラテジーの因子が英文読解方略の因子に有意な影響を与えていることが示された。よって、英語リーディング授業において、学習者に英文読解方略を習得させ、読解力を高めたい場合、単に読み手と英文の 2 者だけを念頭に置くのではなく、読解のモデルを示す教員の役割、疑問点をめぐる仲間や教員との話し合い、自分の読解の様子を振り返る自己省察とその反復、という間接ストラテジーの要素を含めることに要因がある可能性が示された。

2. 先行研究とリサーチクエスション

外国語あるいは第 2 言語によるリーディングの読解モデルは、Block(1986)の研究に見られるシンクアラウド法に基づきつつ、読み手が意識している内容を直接聞き取る手法から始まり、語彙および文法に依拠するボトムアップによる読解方略と、背景知識に依拠するトップダウンの読解方略の 2 種が明らかにされているが、80 年代より、どちらにも偏重せず、相互に補助し合いながら読解が進む“Interactive Model”が妥当なモデルとして提唱されている(Carell, Devine & Eskey, 1993)。

また、これらの読解時に読み手が意識する英文読解方略は、読み手が英文への理解に効果的に取り組み、意味をとらえるための知的活動、として定義され(Barnett, 1988)、これらをめぐる先行研究の分析結果からは、リーディングにおける理解(comprehension)は、(1)ボトムアップ・トップダウンの双方の読解方略の相互作用(interaction)に基づき、(2)読み手と英文の間の 2 者間で行われ、(3)優れた読み手は多様な英文読解方略を使いこなす、などの点が共通した結論とされている(Grabe, 2012)。

この(3)の観点に基づきつつ、80 年代より EFL/ESL 環境下における英語リーディング力向上を目的として、読み手に対して英文読解方略の習得をめぐる研究が行われている(Carell, Liberto & Pharis, 1989; Kern, 1989; Kimura, et al. 1993; Kimura, 1999; Klingner & Vaughn,

1999; Janzen, 2002; Hiromori, 2005; Ikeda & Takeuchi, 2003; Ikeda & Takeuchi, 2006; Kai, 2009; Ikeda, 2013; Taki, 2013).

Grabe(2012)は、これらの英文読解方略の習得を扱った研究に対して、(i)学習者自身が読解のプロセスを分析しつつ英文読解方略に対する気づきを促す指導、(ii)教員自身が読解のモデルを解説して明示し、直接的に学習者に英文読解方略の使用を促す指導、(iii)学習者間の少人数のグループを作り、読解を進める中での話し合いを通して英文読解方略の使用を促す指導、などの分類を行い、さらに、これらの研究の結果、成果が見られた結果に共通する内容として(iv)長期間にわたる英文読解方略の使用の反復、(v)自分の読解について学習者自身がリーディングの目的を持った上で自己省察を行う、などの点があることを示している。

具体的には、Carell, Liberto, & Pharis, (1989)、Kimura (1999)らの研究は(i)に含まれ、Kern (1989)、Kimura, et al. (1993)、Hiromori (2005)、Ikeda & Takeuchi (2003)、Taki (2013)らの研究は、いずれも(ii)に分類される研究であり、Klingner & Vaughn (1999)らの Collaborative Strategic Reading の研究は(iii)に分類され、Ikeda & Takeuchi (2006)の研究は、リーディングの目標設定を行いつつポートフォリオによる自己省察を何度も行うことによる英文読解方略の習得の研究であり、(iv)および(v)に含まれる。また Kai (2009)の分析は、読解後の retelling を通じた英文読解方略習得の研究であるため、復習を行う観点から見れば(iv)に含まれる。

上記の(i)~(v)の5点をまとめるならば、読み手に対して英文読解方略の習得を促す指導という観点に立つ際に、読み手と英文という2者だけでは解釈できない学習の要素が入っていると言える。特に Ikeda (2013)は、少人数を対象とした英語リーディング学習に対する長期間のポートフォリオの分析を行う中で、学習者が目標設定を行った上で、それに対する長期にわたる自己省察とリーディング学習の自己調整を行うことは、英文読解方略とは異なる戦略であると明確に定義づけた上で、これらの戦略が英文読解方略を習得していく際の要因となる可能性を示している。

外国語学習における方略研究を行った Oxford (1990)の定義によれば、上記の(i)~(v)における、リーディング学習の目標設定、リーディングのモデルとしての教員あるいは仲間、教員や仲間との疑問点の話し合い、自己省察を伴う長期の反復学習などの学習の要素は、目標言語に直接に関連しないが、言語学習を支え、管理する方略、と定義される“Indirect Strategies”(『間接戦略』(宍戸・伴訳, 1994, pp.13-25))に含まれる内容であり、また後に Oxford (2017)自身が外国語学習のための戦略を自己調整学習(self regulative learning)の観点を用いて再構築、再定義した点にも見られるように、Zimmerman (1989)らが主張する自己調整学習戦略として定義づけることが可能な内容と言える。

逆に、ボトムアップやトップダウンのような英文読解方略は、先述の Oxford(1990)における外国語学習での学習方略の分類では、目標言語に直接関連する方略、として定義される“Direct Strategies”(『直接戦略』(宍戸・伴訳, 1994, pp.13-25))に含まれる。例えば、典型的なボトムアップに分類される読解方略である、単語の意味を調べる、文法構造に注目する、であれば、Direct Strategy に含まれる Analyzing Expressions の方略であり、あるいは典型的なトップダウンの読解方略として分類される、自分の知識や経験を内容を理解するのに役立てる、であれば、同じく Direct Strategy に含まれる Reasoning Deductively の方略であると言える。

よって本調査では、先行研究にて扱われてきた(i)~(v)の内容を、英文読解方略とは異なる間接戦略として定義づけた上で分析を行う。

そのうえで、学習者に対する英文読解方略の習得を目的とした指導を対象とした研究において、研究の余地があると思われる点について述べる。

まず、間接戦略が英文読解方略の使用に与える影響の有無について、同一の間接戦略を用いた研究の間においても影響に対する評価は一定ではない。(i)の指導では、Carell, Liberto, & Pharis (1989)らは、影響が見られた事を報告している一方で、Kimura (1999)では影響が見られなかったという報告がなされている。また、(ii)の指導では、Kern (1989)、Hiromori (2005)、Ikeda & Takeuchi (2003)らの研究では、影響があると報告が成されている一方で、Kimura, et al.(1993)や、Taki (2013)らの研究では、影響が無いとする報告がなされており、この点について検証の余地があると言える。

加えて、研究手法においても研究の余地があると言える。学習者に対して、間接戦略を取り入れる事による英文読解方略使用の影響を分析した研究は、学習者を実験群と統制群に分け、さらに具体的な条件を加えた複数の群を設定した上で、指導の効果を質問紙の結果などに基づく量的データに対する分散分析による有意差の有無によって論じる手法を用いている。あるいは同一群に対する事前事後のデータに対する t 検定や分散分析などの統計を用いた比較による分析手法もある。

これらの手法は有効である一方で、間接戦略が英文読解方略に与える影響の分析という観点に立つならば、間接戦略を原因とし、英文読解方略を結果とする因果関係があると仮説を立てることができるため、このような因果モデルを分析できる回帰分析の手法も、この調査を行う際に有効な分析方法である可能性があることは否定できないと思われる。また、既に述べたように、英文読解とは単一の読解方略によってのみ理解が進むことは現実的でなく、複数の読解方略が関連し合いながら理解が進むとされており、また間接戦略においても同様に単一のス

トラテジーのみが有効とされる結論には議論の余地があると言える。よって、複数の英文読解方略に対する複数の間接ストラテジーが与える影響を分析することを目的とすれば、共分散構造分析が明らかにできる側面があることは認められる可能性があると考えられる。

なお、本来は(i)~(v)の指導方法を実際の学習者に行った結果に対する分析を行い、結果を報告すべきであるが、本調査はその予備的調査として、特定の指導を行う前の段階として、学習者の心理において間接ストラテジーが英文読解方略に与える影響の有無を検証する事を調査の目的とする。

よって、本研究は以下のリサーチクエスチョンを設定する。

RQ: 英文読解方略に対して、読解のモデルとしての教員、仲間(教員含む)との話し合い、リーディングの目的明確化と自己省察を含む反復学習、という間接ストラテジーが与える影響について共分散構造分析を用いた場合、有意差を伴う影響がみられるかどうか。

3. 研究方法

3.1 研究協力者

愛知県内の私立大学の3学科81名(1クラス20名前後(TOEIC平均485)を対象に、2019年4月11日にて、研究への協力の了解の元に調査を実施した。週1回のIntensive Readingの授業にて説明文を対象に英語リーディング学習を行う授業であった。

3.2 分析手法

質問紙法を用いるにあたり、英文読解方略用の質問紙(5件法)を選択する際に、本調査が日本人英語学習者を対象としているため、Carell(1989)の質問紙を元にしつつ、同じく日本人英語学習者を対象に改良がくわえられたIsaji(2003)による質問紙(40項目)を選んだ。

英文読解方略の下位尺度の内容は、英文を効果的に読むため(24項目)、英文を読むとき(5項目)、知らない単語があるとき(1項目)、英語を読んで理解することを難しくしている要因(5項目)、英文を上手に読むことができる要因(5項目)の5つに分かれ、すべて5件法の選択肢である(1:全く同意しない~5:強く同意する)。

上記の下位尺度に対して新しく加える下位尺度を考慮する際に、あくまでも先行研究にて扱われた(i)から(v)までの内容に合致する間接ストラテジーに限定した内容を含めた12項目を、英文を読めるようになるために工夫していること、という内容で追加した(計52項目)。よって、本来の間接ストラテジーには、様々な方略が含まれているが、(i)から(v)までの内容に合致しないと判断されるものは下位尺度には含めなかった。(例として、間接ストラテジーには学習者の感情に関連するAffective strategyも含まれているが、英語リーディング学習における読解方略の習得に関連する先行研究

には含まれない内容であるため、本調査の質問紙からは除外した。)

上記の内容をふまえた上で、本調査で新しく追加された下位尺度の設定にはOxford(1990)のStrategy Inventory of Language Learning (SILL)内のIndirect Strategyに含まれる下位尺度を参考としつつ、本調査が英語リーディングを対象とした分析であるため、英語リーディングの内容を示す形として質問の文言を表記した。具体的な下位尺度の内容を以下に示す。なお、各項目の後に、Oxford(1990, pp.151-173)による間接ストラテジーの内容における定義と、それに加えてO+ 数字という表記を用いて、SILLからの下位尺度の番号をも合わせて付記した。なお、52番のみはSILLには該当する下位尺度がなかったが、日本での英語リーディング学習を行う際の現状を鑑みて、下位尺度の一つとして加えた。

41 英語リーディングのより良い読み手になるための自分の学習方法を持っている。あるいは探している。(Arranging and planning your learning (Finding out about language learning): O33)

42 英単語が使われる状況を思い浮かべるなどして、知っている英語の単語や表現を増やそうとしている。(Arranging and planning your learning (Planning for a language task): O4)

43 英語リーディングで間違いに気づいた場合、復習して次に生かそうとしている(Evaluating your learning & Arranging and planning your learning): O31)

44 英語リーディング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る。(Arranging and planning your learning (Organizing): O34)

45 出来るだけ多くの英語を読める機会が増えるように工夫している。(Arranging and planning your learning (Organizing): O36)

46 英語のリーディングの明確な目標(TOEICやTOEFL)を持っている。(Arranging and planning your learning (Setting goals and objectives)): O37)

47 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。(Arranging and planning your learning (Finding out about language learning)): O38)

48 一緒に英語リーディングの学習ができる人を探そうとしている。(Cooperating with others (cooperating with peers)): O47)

49 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。(Cooperating with others (cooperating with proficient users of the new language)): O48)

50 英文中の知らない単語については目を置いて英文を読み返しつつ覚える。(Arranging and planning your learning & Evaluating your learning: O9)

51 英単語帳を作ったり、英単語帳を使用し、知らない単語を何度も読んで覚える。(Arranging and planning your learning (organizing)): O6)

52 英語の文法を集中的に学習した事がある。(Arranging

and planning your learning (Identifying the purpose of a language task))

なお、統計的分析を行うにあたり、探索的因子分析に対しては SPSS ver.25 を使用し、共分散構造分析には R i386 3.5.3 を使用した。

4. 分析と結果

探索的因子分析と共分散構造分析の結果を示す。質問紙の結果に対する Bartlett の球面性検定の結果は $p < .000$ であり、52 項目全体の α 係数は 0.87 であった。スクリープロットの結果、7 因子構造として分析を開始した。最尤法を選択し、英語リーディング学習を対象としている質問紙であるため、因子間に相関があることを想定し、プロマックス回転による分析を行い、負荷量 0.4 以下となった下位尺度は除いて分析を行った。

分析後、23 の下位尺度からなる 5 因子構造となり全体の分散の 56.2% を説明する結果となった。以下、探索的因子分析の結果を表 1 に、因子間相関を表 2 に示す。

表 1. 探索的因子分析の結果

	I	II	III	IV	V
第 1 因子($\alpha = 0.79$): トップダウン					
7	0.68	0.01	0.00	-0.18	-0.05
14	0.63	0.05	-0.18	0.04	-0.06
18	0.61	0.31	-0.15	0.12	0.09
22	0.60	-0.03	0.09	-0.05	0.01
8	0.59	-0.16	0.05	0.13	0.06
30	0.50	-0.01	0.08	0.04	0.23
25	0.47	0.02	0.14	0.09	-0.12
第 2 因子($\alpha = 0.72$): 英語リーディングの困難さ					
16	0.09	0.79	-0.03	0.08	-0.06
31	0.06	0.76	-0.05	-0.01	-0.05
34	-0.09	0.51	0.32	-0.18	0.02
33	-0.33	0.45	-0.01	0.18	0.06
36	0.12	0.42	0.12	0.01	-0.05
第 3 因子($\alpha = 0.73$): 復習・反復を含む計画的な学習					
4	0.00	-0.18	0.70	0.19	-0.18
45	-0.19	0.16	0.66	0.14	0.03
42	0.15	0.15	0.60	-0.24	0.06
50	-0.02	-0.01	0.51	-0.15	0.33
41	0.05	0.06	0.45	0.26	-0.07
第 4 因子($\alpha = 0.70$): 文法を含むボトムアップ					
12	0.08	-0.04	0.02	0.68	0.05
11	-0.02	0.00	0.09	0.64	0.17
39	-0.13	0.14	-0.11	0.64	0.00
27	0.11	-0.07	0.13	0.48	-0.11
第 5 因子($\alpha = 0.74$): 他者との協力による目標達成の学習					
46	-0.09	-0.05	-0.06	0.05	1.03
49	0.17	-0.06	0.11	0.05	0.52

表 2. 因子間相関

因子	2	3	4	5
1	-0.11	0.30	0.38	0.32
2		0.06	0.02	0.12
3			0.31	0.28
4				0.22

以上の探索的因子分析の結果、第 1、第 2、第 4 因子が質問紙では 40 番以内の英文読解方略に含まれる下位尺度から構成され、第 3、第 5 因子が 41 番以降の間接ストラテジーに含まれる下位尺度から構成されている。

これら 5 つの因子の尺度値に基づく共分散構造分析の結果を以下に示す。因果モデルの作成にあたり、(1) 本調査にて新しく加えた間接ストラテジーが従来の英文読解方略に影響を与えており、(2) 間接ストラテジーと英文読解方略のそれぞれの因子の間には相関があるという 2 点による仮説に基づいて因果モデルを作成した。

その結果、間接ストラテジーである第 5 因子が英文読解方略である第 2 因子に与える影響が低く、適合値が許容範囲とならなかったため、第 5 因子が第 2 因子に与える影響を外して再度分析を行ったところ、適合値は、カイ 2 乗値 = 0.12、自由度 = 1、 $\text{Pr}(> \text{Chisq}) = 0.73$ となり、帰無仮説は棄却されなかった。また、GFI = 0.99、AGFI = 0.99、Bentler-Bonett NFI = 0.99、RMSEA = 0.90% CI: (NA, 0.2092199)、CFI = 1、SRMR = 0.0099 となり、適合値は許容範囲となった。

上記の尺度値に基づく共分散構造分析のパス図を図 1 に示す。

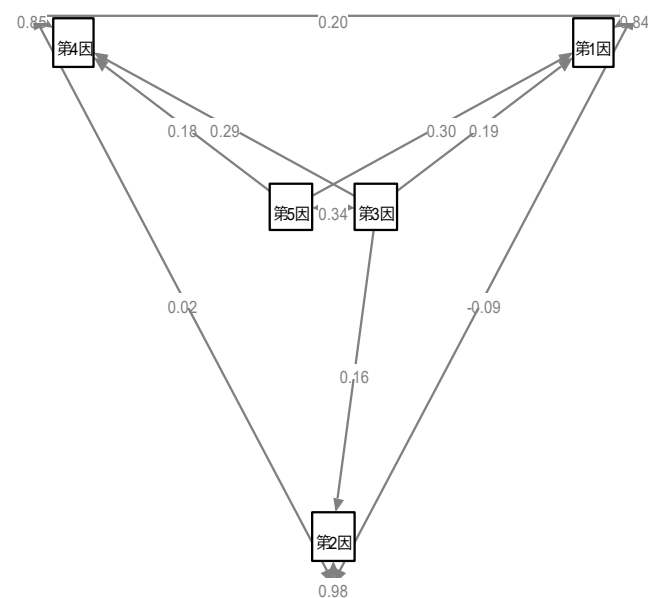


図 1. 共分散構造分析の結果(パス図)

共分散構造分析による因子間の相関について、有意差基準を5%とした場合の分析結果について述べる。まず、英文読解方略は第1因子(トップダウン)、第2因子(英語リーディングの困難さ)、第4因子(文法を含むボトムアップ)の3つの因子として検出されたが、第1因子と第4因子との間には有意な相関が見られたが($p = 0.038$)、第2因子と、第1因子および第4因子の間には有意な相関が見られず(第1因子と第2因子間の相関: $p = 0.372$ / 第2因子と第4因子間の相関: $p = 0.825$)、第2因子は他の英文読解方略とは関連が低い独立した因子である可能性が示された。

次に、間接ストラテジーは、第3因子と第5因子の2因子として検出され、有意な相関が見られた($p = 0.003$)。

次に間接ストラテジーの因子が英文読解方略に与える影響について、有意差基準を5%としたうえで述べる。

第3因子(復習・反復を含む計画的な学習)が第4因子(文法を含むボトムアップ)に与える影響には有意差が見られた($p = 0.009$)が、第1因子や第2因子に与える影響には有意差が見られなかった(第3因子が第1因子に与える影響: $p = 0.087$ / 第3因子が第2因子に与える影響: $p = 0.15$)。

また、第5因子(他者との協力による目標達成への学習)が第1因子(トップダウン)に与える影響には有意差が見られたが($p = 0.006$)、第5因子が第4因子に与える影響には有意差が見られなかった($p = 0.11$)。

4. 考察

本章では、リサーチクエスチョンに対する分析結果に基づく考察と本調査の限界について述べる。

RQ: 英文読解方略に対して、読解のモデルとしての教員、仲間(教員含む)との話し合い、リーディングの目的明確化と自己省察を含む反復学習、という間接ストラテジーが与える影響について共分散構造分析を用いた場合、有意差を伴う影響がみられるかどうか。

探索的因子分析の結果から、新しく加えた間接ストラテジーの質問尺度が十分な因子負荷量をもっていた(負荷量0.4以上)。具体的には、第3因子(復習・反復を含む計画的な学習: $\alpha = 0.73$)と第5因子(他者との協力による目標達成への学習: $\alpha = 0.74$)として検出された。よって、英文読解方略の具体的な指導を実践する前の段階であるが、既に学習者の間では、英語リーディング学習に対して、間接ストラテジーと判断される内容に対する意識があると言える結果となった。

この結果をふまえ、尺度値を用いた共分散構造分析の結果から、間接ストラテジーと英文読解方略との間に相関があり、間接ストラテジーが英文読解方略に影響を与えるという仮説に基づいて立てた因果モデルに対する適合値は許容範囲であり、共分散構造における多重回帰法を用いた分析において、仮説を支持する

といえる結果となったといえる。

具体的には、英文読解方略の因子間では、第1因子(トップダウン)と第4因子(文法を含めたボトムアップ)との間に有意な相関がみられ、両者が協力しあいながらリーディングにおける理解が進むことを示す *interactive model* を裏付ける結果となった。しかし、第2因子(英語リーディングの困難さ)と、第1因子(トップダウン)や第4因子(文法を含むボトムアップ)との相関が少なく、第2因子は独立している因子である傾向が見られる結果となり、英文読解方略は、学習者が感じる英語リーディングの困難さに十分に適用されていない可能性があるといえる結果となった。

間接ストラテジーが英文読解方略に与える影響については、第3因子(復習・反復を含む計画的な学習)が、第4因子(文法を含むボトムアップ)に有意な影響を与えていた。つまり、英語リーディングにおいて、語いや文法に基づく読み方を向上させるためには、単に英文を読むだけでなく、未知語や文法に対して時間を置きながらも何度も復習する事が影響を与えると学習者が考えている可能性が示された。

また、第5因子(他者との協力による目標達成への学習)が、第1因子(トップダウン)に有意な影響を与えていることから、文章全体の内容を背景知識を活かしながら読み解く英文読解方略に対しては、他の仲間たちや教員などと話し合いつつ習得していこうとする意識がある可能性が示された。

本調査の結果からみられる教育的示唆として、以下の3点が持つ可能性について述べる。

1点目として、本調査は、英文読解方略の習得を促す指導を行う前の段階で、共分散構造分析による多重回帰分析に基づく因果モデルの検証の結果、間接ストラテジーが英文読解方略に有意な影響を与えている結果となった。特にボトムアップと分類される英文読解方略の因子(第4因子)に対しては長期的な学習計画による復習と反復による学習(第3因子)が影響を与えている結果であった。この第4因子には、時制に注意する(11番)、文法や構文の知識を使って、もう一度考えてみる(27番)、などの下位尺度が含まれており、第3因子には、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(45番)、英単語が使われる状況を思い浮かべるなどして、知っている英語の単語や表現を増やそうとしている(42番)、英文中の知らない単語について日を置いて英文を読み返して復習しつつ覚える(50番)、などの下位尺度が含まれている。この結果から、学習者の中では、時制や文法、構文の知識の習得は、同じ内容であっても何度も反復して学習しつつ行う必要があり、さらに語いの力とも関連があるとされている可能性が示され、実際の教室における指導において一つの示唆を示していると言える。

2点目として、本調査でトップダウンと分類された英文読解方略は第1因子として検出され、これに対して

は、他者との協力による目標達成の学習とされた第5因子が有意な影響を与えているという結果となったが、具体的には、第1因子には、途中で、そこまでの内容を頭の中で、整理する(7番)、書かれている場面や状況を思い浮かべようとする(14番)、文章の中で、すでに出てきた内容を、そのあとに出てきた内容と関連づけることができる(22番)、自分の知識や経験を、内容を理解するのに役立つ(25番)などの下位尺度が含まれているが、それにたいして、第5因子には、英文を読んで分からない時はネイティブスピーカーや先生や友人に聞くようにしている(49番)が含まれており、学習者が他者に質問を行う場合、英文内容の文脈や概要を読み取る方略が意識されていると言える。

3点目として、上記の内容をふまえて、本調査の探索的因子分析の結果、第2因子(英語リーディングの困難さ)として検出された下位尺度に対しては、英文読解方略の他の因子との間に相関が少なく、間接ストラテジーが与える影響も少ない。第2因子には、質問紙上で英文を読んで難しくしている要因の項目に含まれている下位尺度として、単語の発音である(31番)、文を文法的に理解することである(34番)、英語と日本語の語順の違いである(33番)、などが含まれているが、いずれも語いや文法に関連するボトムアップと分類される内容であり、他の読解方略との相関が少なく、間接ストラテジーが与える影響も有意差が見られない。

これらのEFL/ESL環境下での英語リーディングにおいて語いや文法に対して学習者が感じる困難さについては、Clarke(1980)、Cziko(1980)らが指摘する言語閾値仮説(堀場・荒木, 2002)と合致する結果となったと言える。

EFL/ESL環境下の英語リーディングは、第1言語によるリーディング力の影響を無視して論じることはできず、第1言語によるリーディング力がそのまま第2言語におけるリーディング力に反映されるとする言語相互依存仮説と、第2言語における基礎的な語いや文法の習得が行われなければ、第1言語のリーディング力が第2言語にリーディングに反映されないとする言語閾値仮説の2種があるが、Grabe(2012)によれば、上記の2説は互いに反するものではなく補完し合う関係にあるとされる。(Grabe, 2012, pp.129-151)

ただ、日本人英語学習者を対象にこの点の検証を行ったYamashita(2002)によれば、L2リーディングに対して、L2の語彙や文法の習得が持つ影響力がL1の読解能力が持つ影響力よりも大きいという報告が行っており、日本人を対象とした外国語によるリーディングの阻害要因を研究した飯島(2004)は、日本人EFL学習者の読解阻害要因の多くはボトム・アップ処理能力に根本的な原因があるという主張を示しており、同じく足立・大石(2017)は、(未熟な読み手は)語彙、文法力が低い場合、英文を一文ずつ読むことに注意を向けながらも意味を捉えられず、トップダウンストラテジー効率

的に使用できない、とする視点を示しているが、本調査の結果もこれらの意見を裏付けるものと言える。

本来、ストラテジーとは前出のBarnett(1988)の定義に従えば、読み手が英文への効果的に取り組み、意味をとらえるための知的活動であり、困難さに対処することをも目的に含まれているが、本調査では第2因子に含まれる英語リーディングの困難さの因子に対して、有意な相関を持つ英文読解方略や有意な影響を持つ間接ストラテジーが見られなかったが、言語閾値仮説に基づいた場合、このような語いや文法において学習者の感じる困難さを克服することこそがストラテジーの指導において行われる必要があると言える。

本調査では、これらの語いや文法の習得に対して、学習者自身が、時間を置きながらも何度も復習する事が影響を与えると既に考えている可能性が示されたが、この第2因子の示す困難さの内容に有意な相関を示す因子や有意な影響を与える因子が無いという分析結果から、実践しきれていないという可能性も考えられる。この点は、今後の具体的指導のポイントになると思われる。

最後に、本調査の限界点と今後の課題について述べる。まず、研究協力者(サンプル数)が少ない点が挙げられる。共分散構造分析には最低100名が必要とされているため(竹内・水本, 2014)、本研究の81名は十分な数とは言えない。ただ、本調査では、(1)探索的因子分析の結果、新しく加えた間接ストラテジーに属する下位尺度が従来の英文読解方略とは異なる因子として検出されたこと、(2)それらの因子の尺度値を用いた共分散構造分析の結果、許容範囲と言える適合値が得られたこと、また、(3)因子間の因果モデルの分析の結果、間接ストラテジーが(直接ストラテジーと分類される)英文読解方略に有意な影響を与えていること、という3点に基づき、英文読解方略に与える間接ストラテジーを分析する際に参考となりうる結果と判断した。

また、探索的因子分析の結果における第5因子が下位尺度が2つのみとなっている。新しく加えた重要な下位尺度であるため因子として残したが、本来は1因子に3つの下位尺度が必要とされているため、この点も本研究の限界点と言える。

上記の点を含め、サンプル数を増やしたうえでの再調査と、新しく加えた質問尺度に基づいた授業実践の結果に対する分析が挙げられるが、今後の課題とした。

参考文献

- 足立望・大石晴美 (2017). 「習熟度別リーディングストラテジー指導の効果」『学習開発学研究』(10), 57-63.
- Barnett, M. A. (1988). Reading through context: how real and perceived strategy use affects L2 comprehension. *The Modern Language Journal*, 72(2), 150-162. doi: 10.2307/328238
- Block, E. (1986). The comprehension strategies of second language readers. *TESOL Quarterly*, 20(3), 463-494. doi:

- 10.2307/3586295
- Carell, P., Devine, J. & Eskey, D. (Ed.) (1993). *Interactive Approaches to Second Language Reading*. (5th ed.) New York, USA: CUP.
- Carell, P. (1989). Metacognitive awareness and second language reading. *The Modern Language Journal*, 73(2), 121-134. doi: 10.2307/326568
- Carell, P., Pharis, B. & Liberto, J. (1989). Metavognitive strategy training for ESL reading. *TESOL Quarterly*, 23(4), 647-678. doi: 10.2307/3587536
- Clarke, A. M. (1980). The short circuit hypothesis of ESL reading - or when language competence interferes with reading performance. *The Modern Language Journal*, 64(2), 203-209.
- Cziko, A. G. (1980). Language competence and reading strategies: a comparison of first-and second-language oral reading errors. *Language Learning*, 30(1), 101-116.
- Grabe, W. (2012). *Reading in a second language*. (5th ed.). New York, NY: Cambridge University Press.
- Hiromori, T. (2005). Metacognitive strategy instruction in L2 reading. *Research bulletin of English teaching*, 2, 1-19.
- 堀場裕紀江・荒木和美 (2002) 「言語習熟度」天満美智子・荒木和美・深谷計子・堀場裕紀江・伊佐原均・小西正恵・宮浦国江・村杉恵子・成田真澄・尾崎恵子・田近裕子(津田塾大学言語文化研究所読解研究グループ)(編)『英文読解のプロセスと指導』(pp.166-184). 東京：大修館書店.
- 飯島博之 (2004) 「L2 読解における阻害要因に関する考察」『茨城工業高等専門学校研究彙法』(39), 23-27.
- Ikeda, M. & Takeuchi, O. (2003). Can Strategy Instruction Help EFL Learners to Improve Their Reading Ability? : An Empirical Study Can Strategy Instruction Help EFL Learners to Improve Their Reading Ability?: An Empirical Study. *JACET Bulletin*, 37, 49-60. doi: https://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/10501411
- Ikeda, M. & Takeuchi, O. (2006). Clarifying the differences in learning EFL reading strategies: An analysis of portfolios. *System*, 34(3), 384-398. doi:10.1016/j.system.2006.04.007
- Ikeda, M. (2013). How do learners incorporate the metacognitive strategies taught in the classroom into their strategy repertoires? *Journal of foreign language studies*, 8, 115-131.
- Isaji, T. (2003). Reading strategies for Japanese high school students who are not good at English. 『関東甲信越学会研究紀要』17, 1-11. doi:https://doi.org/10.20806/katejo.17.0_1
- Janzen, J. (1996). Teaching Strategic Reading. *TESOL Journal*, 6(1), 6-9.
- Kai, A. (2009). Achieving global coherence through retelling. *ARELE: Annual Review of English Language Education in Japan*, 20, 41-50. doi:https://doi.org/10.20581/arele.20.0_41
- Kern, R. (1989). Second language reading strategy instruction: Its effects on comprehension and word inference ability. *The Modern Language Journal*, 73(2), 135-149. doi:https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1989.tb02535.x
- Kimura, T. (et al.). (1993). Effectiveness of Reading Strategy Training in the Comprehension of Japanese College EFL Learners. *JACET Bulletin*, 24, 101-120. doi: https://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/10500507
- Kimura, Y. (1999). Metacognitive awareness training and reading comprehension of Japanese EFL learners. *JACET Bulletin*, 30, 45-58. doi:https://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/10501293
- Klingner, J. & Vaughn, S. (1999). Promoting reading comprehension, content learning, and English acquisition through collaborative strategic reading (CSR). *The Reading Teacher*, 52(7), 738-747.
- Klingner, J. & Vaughn, S. (2000). The helping behaviors of fifth graders while using collaborative strategic reading during ESL content classes. *TESOL Quarterly*, 34(1), 69-98. doi: 10.2307/3588097
- Oxford, L. (1990). *Language learning strategies: what every teacher should know*. Boston, MA. Heinle & Heinle Publisher. (宍戸通庸・伴紀子(訳)(1994). 言語学習ストラテジー - 外国語教師が知っておかなければならないこと - 東京：凡人社)
- Oxford, L. (2017). *Teaching and researching language learning strategies: self-regulation in context*. (2nd ed.) New York, NY. Routledge.
- 竹内理・水本篤. (編). (2014). 『外国語教育研究ハンドブック：研究手法のより良い理解のために』東京：松柏社.
- Taki, Y. (2013). Effects of explicit instruction in reading strategies on strategy use and English reading ability of Japanese EFL college students. *ARELE: Annual Review of English Language Education in Japan*, 24, 47-62. doi:https://doi.org/10.20581/arele.24.0_47
- Yamashita, J. (2002). Mutual compensation between L1 reading ability and L2 language proficiency in L2 reading comprehension. *Journal of Research in Reading*, (1), 81-95.
- Zimmerman, B. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339. doi:10.1037/0022-0663.81.3.329

付録. 下位尺度の平均値と標準偏差

	平均値	標準偏差
* 英文を効果的に読むために		
1 主語(～は)と動詞(～です, ～する)に注意する。	4.35	0.80
2 1 文ずつ日本語に訳していく。	3.35	1.12
3 声には出さないが、心の中で、音読する。	4.02	1.02
4 文法に注意する。	3.76	0.91
5 英文の内容を自分の体験と比べながら読む。	2.30	0.99
6 もし辞書があれば、知らない単語の意味を、すべて辞書で調べる。	3.68	1.08
7 途中で、そこまでの内容を頭の中で、整理する。	3.58	1.08
8 文と文の意味上のつながりに注意する。	3.69	0.92
9 1 語ずつ、単語の意味を確かめたあとで、文の意味を考える。	3.12	1.12
10 知らない単語でも、どう発音するのかは、大体わかる。	3.36	0.83
11 時制(現在、過去、未来)に注意する。	3.99	0.80
12 できるだけ、日本語に訳さないで理解しようとする。	2.96	1.10
13 単語の意味を、英語の語順のまま、順番に理解していく。	3.33	1.04
14 書かれている場面や状況を、思い浮かべようとする。	3.73	1.02
15 書かれている内容の、細かい部分に注意する。	2.98	0.89
16 アルファベットを1文字ずつ読んだあと、単語として理解する。	1.58	0.85

17 知らない単語が多少あっても、とばして読み進める。	3.76	1.01
18 登場人物ごとに、内容を整理していく。	2.86	0.93
19 まず、始めから終わりまで、ざっと目を通してほしい何かが書いてあるのかをつかむ。	3.35	1.14
20 代名詞(he, she, it, they, this, that など)が何を示すのかに注意する。	3.87	0.82
* 英文を読むとき		
21 文章全体の中で、重要な部分と、それらを説明したり補ったりする部分とを区別できる。	3.33	0.78
22 文章の中で、すでに出てきた内容を、そのあとに出てきた内容と関連づけることができる。	3.18	0.76
23 理解できているところ、できていないところを、自分で判断できる。	3.93	0.82
24 わからないところが、多少あっても、英文全体の意味を理解することができる。	3.29	0.90
25 自分の知識や経験を、内容を理解するのに役立てる。	3.14	0.97
26 その文を理解することをあきらめる。	2.54	0.88
27 文法や構文の知識を使って、もう一度考えてみる。	3.67	0.81
28 わからない部分を、日本語に訳してみる。	3.70	0.79
29 そのまま読み続けて、後からもう一度考えてみる。	3.99	0.90
* 知らない単語があるときは		
30 前後関係や文脈からその単語の意味を推測しようとする。	4.05	0.85
* 英文を読んで理解することを難しくしているのは何だと思いませんか？		
31 単語の発音である。	2.04	0.95
32 1語1語の単語の意味である。	3.82	0.98
33 英語と日本語の語順の違いである。	3.13	1.26
34 文を文法的に理解することである。	3.82	0.91
35 文章が全体として、何を言いたいのかを理解することである。	3.77	1.03
* 英文を上手によむことができる人は、なぜ上手によむことができますか？		
36 内容の細かい部分に、注意してよむことがよくできるから。	3.51	1.00
37 各文の文型(SV, SVC, SVO, SVOO, SVOC)が何か、よく理解できるから。	3.86	0.88
38 前後の文との、意味上のつながりを理解することがよくできるから。	4.49	0.57
39 日本語に訳さないで、英語のまま理解することがよくできるから。	4.12	1.05
40 文章全体の論理展開に沿って理解することがよくできるから。	4.21	0.82
* 英文を読めるようになるために工夫していることはありますか？		

41 英語リーディングのより良い読み手になるための自分の学習方法を持っている、あるいは探している。	3.30	1.05
42 英単語が使われる状況を思い浮かべるなどして、知っている英語の単語や表現を増やそうとしている。	3.63	0.90
43 英語リーディングの学習中に、間違いに気づいた場合、復習して次に生かそうとしている。	3.55	0.94
44 英語リーディングの勉強時間を確保できるようにスケジュールを作る。(英語リーディング授業の予習時間など)	2.80	1.08
45 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。	3.46	0.94
46 英語のリーディングの明確な目標を持っている(TOEIC や TOEFL など)。	3.91	1.00
47 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。	3.27	1.06
48 一緒に英語リーディングの学習ができる人を探すようにしている。	2.49	1.17
49 英文を読んで分からない時はネイティブスピーカーや先生や友人に聞くようにしている。	3.24	1.17
50 英文中の知らない単語について目を置いて英文を読み返して復習しつつ覚える。	3.02	1.14
51 英単語帳を作ったり、英単語帳を使用し、知らない単語を何度も読んで覚える。	3.50	1.07
52 英語の文法を集中的に学習した事がある。	3.68	1.05