

第2言語統語処理・第2言語談話処理研究を援用した第2言語読解指導に関する実態調査結果に基づく分析と第2言語読解指導への示唆に関する考察

TERAUCHI, Masanori / 寺内, 正典

(出版者 / Publisher)

法政大学多摩論集編集委員会

(雑誌名 / Journal or Publication Title)

Hosei University Tama bulletin / 法政大学多摩論集

(巻 / Volume)

32

(開始ページ / Start Page)

71

(終了ページ / End Page)

95

(発行年 / Year)

2016-03

(URL)

<https://doi.org/10.15002/00012887>

第2言語統語処理・第2言語談話処理研究を援用した 第2言語読解指導に関する実態調査結果に基づく分析と 第2言語読解指導への示唆に関する考察

寺 内 正 典

1. はじめに（調査研究の目的、回答者数、謝辞）

第2言語読解（L2 reading research）に関する基礎研究を遂行し、「理論モデル」を構築するためには、第2言語統語処理研究（L2 syntactic processing research）、第2言語談話処理研究（L2 discourse processing research）、第2言語習得研究（L2 acquisition research）を中心とする言語科学（linguistic science）に基づく学際研究領域の知見を援用することは、最適なアプローチのひとつと言えよう。本調査研究では、これらの先行研究成果を援用し、下記のような読解指導に関する調査項目を精選して策定し、実態調査研究を実施した。

また、本研究は「第2言語読解指導に関する実態調査結果」（寺内正典他, 2004）との経年的な比較分析も重要な研究目的としているため、前回の調査項目と比較可能な調査項目を再録してある。

なお、前回の調査から、約10年の歳月が経過しているので、この間の第2言語読解指導の経年的な変化を探るために、ELEC同友会英語教育学会会員を対象として2013年度に読解指導に関する実態調査を実施した。本論考では、本調査結果を集計・分析するとともに、2004年度の調査と関連する質問項目に関しては、2004年度の調査結果と比較分析を加えながら、第2言語読解指導の量的変化や質的变化を中心に記述的な分析を試み、現時点での第2言語読解指導の実態を把握する。次に、それらの調査結果を踏まえ、より望ましい第2言語読解指導への示唆を考察する。調査対象者は、2004年と同様に、2013年に、ELEC同友会英語教育学会会員全員（422名）を対象として調査を行った。その結果、郵送総数の39.8%に当たる168名の回答者を得た。ただし、一部回答漏れのあった2名は、集計上の都合により回答者総数から割愛した。したがって、有効回答者総数は166名である。

一方、2004 年の調査の調査対象は、498 名であり、有効回答者総数は、150 通である。この間の会員数は減少傾向にあるにも関わらず、有効回答者数がやや増加していることは注目に値する。

なお本調査の実施にあたっては、ご繁忙期にも関わらず数多くの ELEC 同友会英語教育学会会員にご回答いただき、ここに厚くお礼を申し上げる次第である。

1.1 調査項目と回答者の属性（教育経験年数と学校種別）

今回の調査項目は以下のとおりである。

- (1) 質問 1 ～ 2 は回答者の属性（教員経験年数、学校種別）である。
- (2) 質問 3 はフレーズ読みの指導
- (3) 質問 4 は後置修飾の指導
- (4) 質問 5 は文構造の指導
- (5) 質問 6 は韻律情報の指導
- (6) 質問 7 ～ 11 は読解につまずいた場合に教師が行う指導

さらに、この指導に関する調査項目は、以下のように下位項目に細分化されている。

質問 7 は当該文の文構造に着目させる

質問 8 は当該文に含まれる難解な語彙に着目させる

質問 9 は当該文の直前の文を読ませる

質問 10 は当該文の直後の文を読ませる

(7) 質問 11 は指示代名詞の照応関係の指導

(8) 質問 12 は文と文をつなぐ接続詞の指導

[質問 1]「教員経験年数は何年になりますか(非常勤講師を含む通算年数)」[質問 2]「おもに授業を担当している学校種別」という 2 つの問に対しては、[質問 1] (1)「5 年未満」の若手の教員の回答数が 21 名 (12.5%) であり、2004 年の調査においても、10.6%であったことから、両調査ともに 5 年未満の若手の教員の回答数が少ないことに留意を要する。一方、(3)「11 年以上」は 38 名 (22.6%)、(4)「21 年以上」は 84 名 (50%) であることから、本調査の回答者の 72.6%を 11 年以上の教歴を有する者が占めていることが判明した。

[質問2]「おもに授業を担当している学校種別」に関しては、2004年の調査では、当時の学校形態の実態を考慮して中等教育学校（中学高校一貫校）の区分を設けていなかった。しかし、例えば、東京都などにおいて、2005年度以降、中等教育学校が増加傾向にあることを反映した学校形態の変化に関する現状を踏まえ、今回は、中等教育学校という項目を（4）として設けた。その結果、（1）中学校教員64名（40.3%）、（2）高校教員78名（49.1%）、（3）大学・短大など17名（10.7%）、（4）中高教員9名（5.4%）という結果になった。2004年の調査と比べると、（3）の回答者数が、46名（2004年）から17名（2013年）に減少した一方で、（1）の回答者数は、33名から64名に増加していることに留意したい。

* なお集計の内訳は以下のとおりである。

表1

	5年未満	5～10年	11～20年	21年以上
中学（64）	14%（9名）	15.6%（10）	42.2%（27）	28.1%（18）
高校（76）	15.8%（12）	15.8%（12）	18.4%（14）	50%（38）
大学・専門（17）	0%（0）	0%（0）	23.5%（4）	76.5%（13）
中学高校（9）	0%（0）	22.2%（2）	11.1%（1）	66.7%（6）
全体（166）	13.1%（21）	14.5%（24）	27.7%（46）	45.2%（75）

表2（参考：2004年度）

	5年未満	5～10年	11～20年	21年以上
中学（33）	3%（1）	24%（8）	42%（14）	30%（10）
高校（71）	17%（12）	1%（1）	51%（36）	31%（22）
大学・専門学校（46）	7%（3）	7%（3）	35%（16）	52%（24）
全体（150）	11%（16）	8%（12）	44%（66）	37%（56）

* 2004年の調査では、中等教育学校（中学高校）の区分を設けてはいなかった。

1.2 読解におけるフレーズ読みの指導

[問3]「読解教材において文構造が複雑な英文を指導する際、意味のまとまりごとに区切って指導をしますか。（フレーズ読み）」

寺 内

表 3

	必ずする	よくする	たまにする	全くしない
中学 (64)	40.6% (26)	43.8% (28)	14.1% (9)	1.6% (1)
高校 (76)	38.2% (29)	50.0% (38)	11.8% (9)	0% (0)
大学・専門学校 (17)	29.4% (5)	41.2% (7)	23.5% (4)	5.9% (1)
中学・高校 (9)	55.6% (5)	33.3% (3)	11.1% (1)	0% (0)
全体 (166)	39.2% (65)	45.8% (76)	13.9% (23)	1.2% (2)

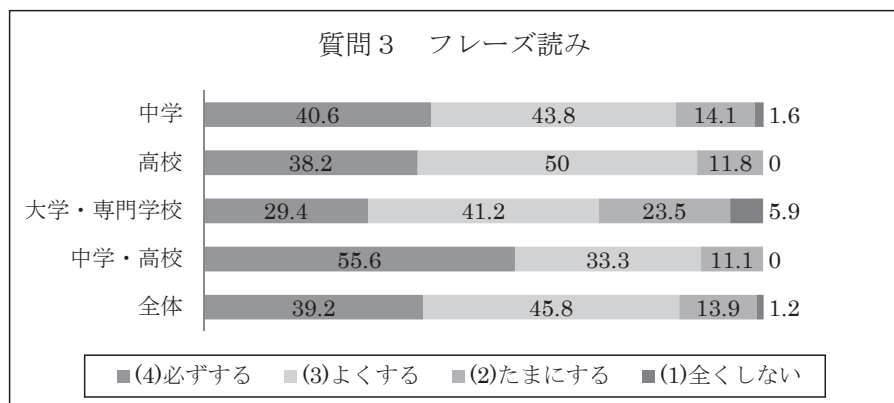


図 1

分析と考察

質問 3 の「フレーズ読み」(phrase-based, or chunk-based reading) の指導に関する調査結果によると、「学校種別全体」では「必ずする」と「よくする」の合計が 85%であり、2004 年の 79%と比べると、やや増加している。学校種別に見ていくと、「中学・高校」が「必ずする」と「よくする」の合計が 88.9%で最も多い。また 2004 年と比べると、特に中学では、「必ずする」と「よくする」の合計が 69%から 84%と大幅に増加していることが理解できる。これらのことから、「フレーズ読み」の指導が重視されてきていることが伺えよう。

指導法への示唆

第 2 言語処理研究に基づく「フレーズ読み」の指導は、「単語単位」(a single word unit) に基づくのではなく、「句単位」(a single phrase unit) に基づく言語処理を、

漸進的処理（incremental processing）の処理原則や処理プロセスにしたがって、例えば、「左から右へ」と句単位の各々の情報を漸次、取り込み、集積していきながら、文単位の情報を統合して構築していく指導技術であると定義できよう。以上の定義に基づくと、この指導は、英文を漸進的に且つ集積的に読解できるようになるための重要な指導技術であると言えよう。したがって、フレーズ読みの指導を行う上で留意すべきこととしては、以下の点が挙げられる。すなわち、単に機械的に文を区切ってフレーズ毎に意味を考えさせるという指導では不十分であり、最初の句単位の情報（フレーズ内の構造や意味など）に、漸次、次の句単位の情報を処理しながら組み込み、統合された情報を集積させるとともに、それらの情報に関する統語構造を学習者に認識させながら意味情報と結び付けて指導することが重要である。

表4（参考：2004年度の同質問項目の結果）

	必ずする	よくする	たまにする	全くしない
中学（32）	25%（8）	44%（14）	28%（9）	3%（1）
高校（71）	31%（22）	54%（38）	15%（11）	0%（0）
大学・専門学校（46）	28%（13）	48%（22）	22%（10）	2%（1）
全体（149）	29%（43）	50%（74）	20%（30）	1%（2）

1.3 読解における後置修飾の指導

[質問4] 「読解教材において文構造が複雑な英文を指導する際に、修飾関係について指導をしますか（関係詞節、接触節、分詞句による後置修飾、不定詞句など）」

表5

	必ずする	よくする	たまにする	全くしない
中学（64）	26.6%（17）	43.8%（28）	26.6%（17）	3.1%（2）
高校（76）	42.1%（32）	52.6%（40）	5.3%（4）	0%（0）
大学・専門学校（17）	29.4%（5）	47.1%（8）	17.6%（3）	5.9%（1）
中学高校（9）	44.4%（4）	44.4%（4）	11.1%（1）	0%（0）
全体（166）	34.9%（58）	48.2%（80）	15.1%（25）	1.8%（3）

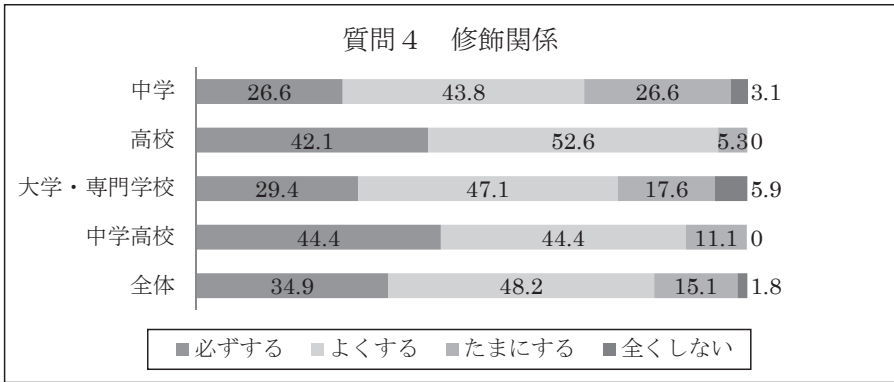


図2

分析と考察

〔質問 4〕の「修飾関係についての指導」に関する調査結果によると、「学校種別全体」では「必ずする」と「よくする」の合計は 82.1% であり、2004 年の 70% と比べても増加している。学校種別で見た場合、最も高かったのは教科書の英文の構造が複雑になってくる高校で「必ずする」と「よくする」の合計は 94.7% である。また 2004 年度と比べた場合、この項目に「必ずする」と答えた割合は中学において 6% から 26.6% と激増しており、名詞句の内部構造（例えば、関係詞節・分詞句・前置詞句などの修飾構造を含む）に関する理解・定着（金谷, 2006, pp. 23-84）に対する最近の現場での意識の高揚が影響を及ぼしているのかもしれない。

指導法への示唆

質問 3 の「フレーズ読み」の指導においても、後置修飾が付与された名詞句を学習者がどのように正確に処理できるのかということは特に重要なことである。また、後置修飾は、名詞句の内部構造に関する英語と日本語との統語構造上の顕著な差異として挙げられよう。さらに、統語処理の自動化（automatization of syntactic processing）などの、下位レベルの第 2 言語処理の自動化は、その習得には一定の練習量が必要であるが、「熟達した読み手」（proficient reader）となるための前提条件（precondition）の一つであると言えよう（Grabe & Stoller, 2002, pp. 22

-23)。その前段階の指導としては、名詞句の典型的な類例などを明示し、学習者に、各々の統語構造上及び言語機能上の差異を認識させる（noticing the gap）という指導に加えて、文脈情報や状況などを提示し、例えば、Focus on Form の原理に基づき、定着を図る指導も望まれよう。

表 6（参考：2004 年度の同質問項目の結果）

	必ずする	よくする	たまにする	全くしない
中学（33）	6%（2）	45%（15）	39%（13）	9%（3）
高校（71）	18%（13）	66%（47）	15%（11）	0%（0）
大学・専門学校（46）	15%（7）	46%（21）	37%（17）	2%（1）
全体（150）	15%（22）	55%（83）	27%（41）	3%（4）

1.4 読解における文構造の指導

〔質問 5〕「読解教材において文構造が複雑な英文を指導する際、文構造の解説をしますか。（文型、主節と従属節など）」

表 7

	必ずする	よくする	たまにする	全くしない
中学（64）	21.9%（14）	37.5%（24）	31.3%（20）	9.4%（6）
高校（76）	28.9%（22）	51.3%（39）	19.7%（15）	0%（0）
大学・専門学校（17）	5.9%（1）	52.9%（9）	35.3%（6）	5.9%（1）
中学・高校（9）	33.3%（3）	44.4%（4）	22.2%（2）	0%（0）
全体（166）	24.1%（40）	45.8%（76）	25.9%（43）	4.2%（7）

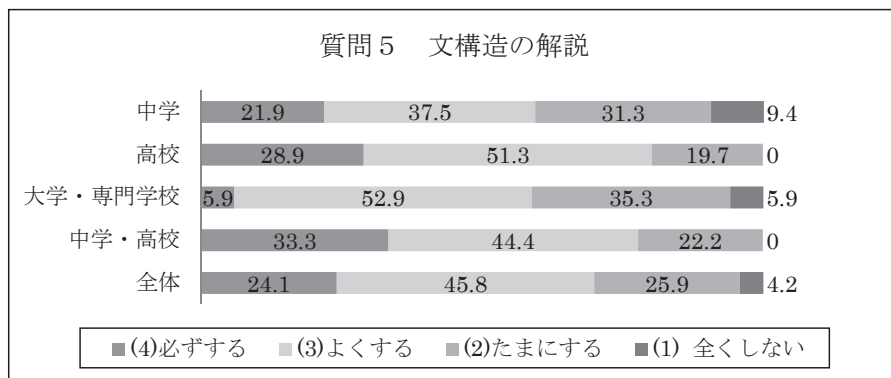


図3

分析と考察

〔質問 5〕の「文構造の解説」に関する調査結果によると、「学校種別全体」では「必ずする」と「よくする」の合計は 69.9%であり、2004 年の 42%と比べて激増している。学校種別で見た場合、「高校」では、「必ずする」と「よくする」の合計が最も高く、80.2%だった。また 2004 年の調査と比較してみると、「中学」を対象とする「必ずする」と「よくする」の合計は 2004 年では 6%と極めて少なかったが、本調査では、59.4%と大幅に増加している。このことから、中学においても近年授業中に「文構造の解説」がかなり行われている現状がうかがえる。さらに「高校」を対象とする「必ずする」と「よくする」の合計も、今回の調査では、80%以上に達しており、2004 年の調査結果の 52%と比べて顕著に増加していることは留意すべきである。高校の新学習指導要領では、「英語の授業は英語で」と推奨している点を勘案すると、本調査結果の分析は、様々な視点から慎重に考察し、多角的な視点から再検討する必要があるのではないだろうか。

指導法への示唆

第 2 言語処理研究では、有力な処理方略 (processing strategy) のひとつとして「参照アプローチ」(referential approach) がある。「参照アプローチ」とは、「最初の統語解析の決定では統語知識を他の知識より優先させながらも、複数の統語処理の可能性が競合するような場合には、先行談話文脈の情報に基づき最適な統語解析方略を選択・決定するというアプローチ」(小磯・寺内, 2006, p.211) と定義されている。したがって、このアプローチに基づくと、今回のアンケート結果から浮かび上がってきた中学の段階から「文の構造を重視し、意識させていく」という取り組みは、望ましい取り組みと言える。

このアプローチを指導法に援用すれば、以下のような 2 段階のプロセスに基づく指導が可能であろう。

第 1 段階として、統語的に複雑な文に遭遇した場合には、まず学習者に統語原理 (例えば、構文理解に関する文法規則) を優先的に活用し、漸進的に句単位の情報を集積させ、文単位で構文解析を試みるように指導する。第 2 段階では、文脈情報を補完的に活用して、第 1 段階で読み手が立てた文構造に関する仮説を検証させ、文構造を確認させ、意味理解につなげていく。

特に効果的な構文解析の指導のためには、学習者が構文解析の際には、どんなところで躓きやすいのか、その項目や諸要因を教師が事前に把握・整理しておく必要があるだろう。

表 8（参考：2004 年度と同質問項目の結果）

	必ずする	よくする	たまにする	全くしない
中学（33）	3%（1）	3%（1）	61%（20）	33%（11）
高校（71）	10%（7）	42%（30）	45%（32）	3%（2）
大学・専門学校（46）	11%（5）	41%（19）	46%（21）	2%（1）
全体（150）	9%（13）	33%（50）	49%（73）	9%（14）

1.5 読解における韻律情報の活用

〔質問 6〕「読解教材において文構造が複雑な英文を指導する際に、CD 音声や教師のモデル音読を聞かせてポーズの位置を確かめる指導をしますか。」

表 9

	必ずする	よくする	たまにする	全くしない
中学（64）	15.6%（10）	29.7%（19）	39.1%（25）	15.6%（10）
高校（76）	18.4%（14）	31.6%（24）	39.5%（30）	10.5%（8）
大学・専門学校（17）	17.6%（3）	23.5%（4）	41.2%（7）	17.6%（3）
中学高校（9）	33.3%（3）	55.6%（5）	11.1%（1）	0%（0）
全体（166）	18.1%（30）	31.3%（52）	38.0%（63）	12.7%（21）

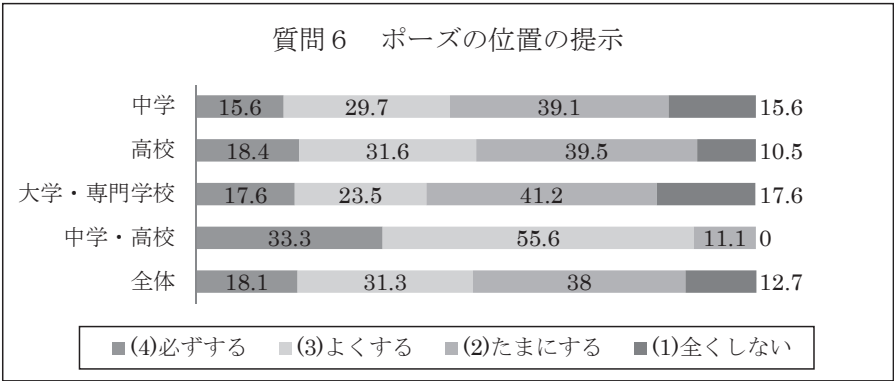


図4

分析と考察

〔質問 6〕の「ポーズの位置を確かめる」に関する調査結果によると、「学校種別全体」としては「必ずする」と「よくする」の合計は 49.4%とまだ半数に至っていない。学校種別で見てみても中高一貫校の「必ずする」と「よくする」の合計は 88.9%と突出して高いものの、他の学校種ではいずれも半数に達しておらず、この実践がそれほど現場で普及していない様子が見えてくる。

指導法への示唆

Ying (1996) の実験では、EFL 学習者に対してポーズを置いて読み聞かせることで韻律的情報 (prosodic, or phonological information) の手がかりを与えた場合と、与えない場合とでの被験者の文理解において統計的有意差が認められている。同様の実験を日本人 EFL 学習者に対して追試した寺内・巴 (2010) 及び寺内・巴 (2011b) の実験においても、Ying の実験結果同様に、韻律的情報の手がかりを与えた場合と与えない場合とを比較した結果、袋小路文 (garden path sentence) の処理・理解の間に統計的有意差が認められた。また実験参加者は袋小路文の処理に他の統語情報や意味情報よりも韻律情報を優先させていることが判明した。さらに (1) 「韻律情報を提示した場合」と (2) 「談話文脈情報を前置文脈情報として提示した場合」とを比較してみると、両者の情報の効果間の差異には統計的有意差は認められなかった。この結果から、韻律情報を与えることは、文理解において前置談話情報を与える場合とほぼ同じレベルの何らかの効果があったことが確認できた。これらのことから判断すると、教師の音読あるいは教科書 CD を利用しながらポーズの位置を確かめさせることは、複雑な英文の理解を支援することになる可能性も高いと言えよう。即ち、複雑な英文の文構造を明示する前にポーズの位置を確認させる指導は、「韻律情報が及ぼす構文解析における有効性を学習者に認識させるだけでなく、音読等の際にも生徒が主体的に適切なポーズを入れることができるようになる自立した読み手の育成にも繋がる」というプラスの効果ももたらす可能性があるだろう。

1.6 読解につまずいた場合の指導（文構造に着目した指導）

[質問7]「生徒が、ある英文の理解につまずいた場合に、その英文の文構造に着目して考えるように指導することがありますか。」

表 10

	必ずする	よくする	たまにする	全くしない
中学（64）	20.3%（13）	53.1%（34）	25.0%（16）	1.6%（1）
高校（76）	22.4%（17）	61.8%（47）	13.2%（10）	2.6%（2）
大学・専門学校（17）	29.4%（5）	47.1%（8）	23.5%（4）	0%（0）
中学・高校（9）	44.4%（4）	44.4%（4）	11.1%（1）	0%（0）
全体（166）	23.5%（39）	56.0%（93）	18.7%（31）	1.8%（3）

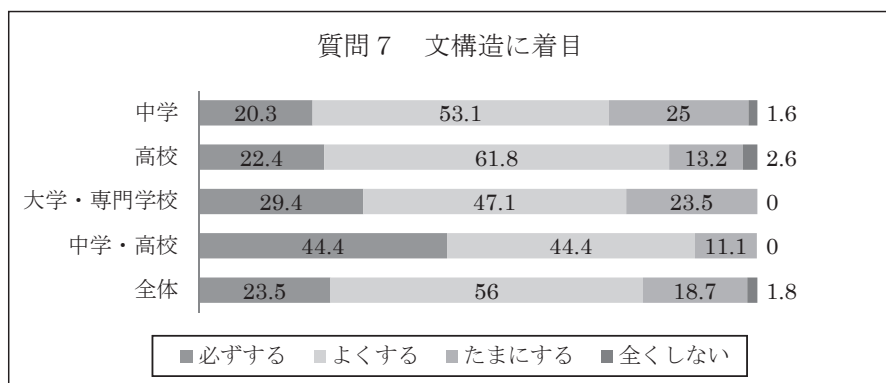


図5

分析と考察

質問7の「文構造に着目する」指導に関する調査結果によると、「学校種別全体」では「必ずする」と「よくする」の合計が79.5%である。学校種別に見ていくと、「中学・高校（中等教育学校）」が「必ずする」と「よくする」の合計が88.8%で最も多い。最も少ない数値を示した「中学」でも「必ずする」と「よくする」の合計は、73.4%である。これらの結果から、「文構造に着目」をする指導が、ほぼすべての校種で重視されてきていることが伺えよう。

指導法への示唆

第2言語処理研究などに基づく「文構造に着目」する指導とは、「単語単位」を経て「句単位」に基づく言語処理の情報を、漸進的処理の処理プロセスにしたがって、集積していき、文単位レベルの情報に統合し、完結した文構造として構築していく指導であると定義づけられよう。この指導は、単語や句などの言語情報単位を、所謂、bottom-up processing に基づきながら、付加（attach）あるいは結合（associate）させ、漸進的に英文読解を行うための重要な指導技術であり、特に文構造への習熟度が不十分な段階の学習者にとっては、有効な指導のひとつと言えよう。したがって、この指導を行う場合には、単語単位、句単位の情報を集積・統合させながら、仮説・検証（hypothesis-testing）のプロセスを取り入れた認知的処理（cognitive processing）を体験させながら当該の文が有する統語構造を学習者に構築させることを通じて、当該文の意味理解に繋がるように指導することが重要である。

1.7 読解につまづいた場合の指導（難解な語彙に着目した指導）

[質問 8] 「生徒が、ある英文の理解につまづいた場合に、その英文に含まれる難解な語彙に着目して考えるように指導することがありますか。」

表 11

	必ずする	よくする	たまにする	全くしない
中学 (64)	6.3% (4)	26.6% (17)	46.9% (30)	20.3% (13)
高校 (76)	9.2% (7)	38.2% (29)	42.1% (32)	10.5% (8)
大学・専門学校 (17)	11.8% (2)	70.6% (12)	17.6% (3)	0% (0)
中学・高校 (9)	33.3% (3)	33.3% (3)	33.3% (3)	0% (0)
全体 (166)	9.6% (16)	36.7% (61)	41.0% (68)	12.7% (21)

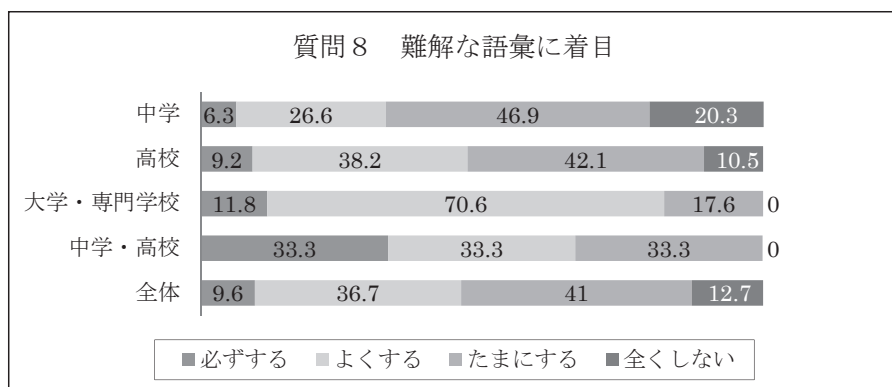


図6

分析と考察

質問8の「難解な語彙に着目」をさせる指導に関する調査結果によると、「学校種別全体」では「必ずする」と「よくする」の合計が46.3%である。「学校種別」に見ていくと、「大学・専門学校」では、82.4%で最も多い。一方、「中学」では合計は、32.9%で最も少ない。この結果から、「難解な語彙に着目」をさせる指導が、特に「大学・専門学校」では、顕著に重視されていることが伺えよう。

この理由としては、次の2点が挙げられるのかもしれない。

- (1) 大学・専門学校の教師の中には、文構造や文法は、高校までに、一定のレベルまで習得してきているという認識が根強い
- (2) 大学・専門学校の使用教材の語彙レベルが、高校までの文部科学省検定済み教科書と比べて難易度が高い。

指導法への示唆

第2言語処理研究に基づきながら「難解な語彙に着目」をさせる指導とは、次の2段階の指導過程に基づく指導も想定できよう。たとえば、学習者が未知語に遭遇した場合には、第一段階の指導では、当該文の文処理（統語処理）の作業を通じて未知語が含まれる当該文の文構造を正確に理解させ、その理解を踏まえて未知語の意味を推測させる。第二段階での指導では、前置文脈情報（prior

discourse contexts)あるいは後置談話文脈情報(subsequent discourse contexts)などの文脈情報を適宜、活用しながら未知語の意味を推測させるという指導が行われる。なお、この指導の際に留意すべき点としては、最初の文処理(initial, or first-pass parsing)の段階で、学習者が未知語(unfamiliar word)の意味の同定(identification of meaning)に至らなかった場合は、次の段階で、学習者に適宜、当該文の前後の文脈情報を再読させて、未知語の意味の推測に関する仮説検証(hypothesis testing)を経て、意味の同定のプロセスを辿らせるような誘導的な指導(elicitation)などが望まれよう。

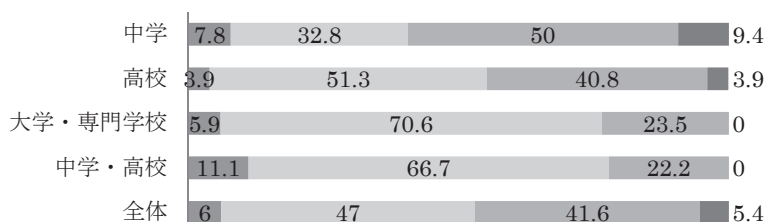
1.8 読解につまづいた場合の指導(当該文の直前の文を再読させる指導)

[質問9]「生徒が、ある英文の理解につまづいた場合に、その英文の直前にある英文を再読して考えるように指導することがありますか。」

表 12

	必ずする	よくする	たまにする	全くしない
中学 (64)	7.8% (5)	32.8% (21)	50.0% (32)	9.4% (6)
高校 (76)	3.9% (3)	51.3% (39)	40.8% (31)	3.9% (3)
大学・専門学校 (17)	5.9% (1)	70.6% (12)	23.5% (4)	0% (0)
中学・高校 (9)	11.1% (1)	66.7% (6)	22.2% (2)	0% (0)
全体 (166)	6.0% (10)	47.0% (78)	41.6% (69)	5.4% (9)

質問 9 直前の文を読ませる



■ (4)必ずする ■ (3)よくする ■ (2)たまにする ■ (1)全くしない

図7

分析と考察

質問9と質問10は、各々、文理解がうまくいかなかった際に、談話情報のうち、どのような談話情報を活用させて、正しい文理解に至るように指導しているかを問う質問である。

質問9の「直前の文を読ませる」指導に関する調査結果によると、「学校種別全体」では「必ずする」と「よくする」の合計が53.0%であり、2004年の24%と比べると、かなり増加している。学校種別に見ていくと、「大学・専門学校」が「必ずする」と「よくする」の合計が76.5%で最も多い。また2004年と比べると、これも特に「大学・専門学校」では、「必ずする」と「よくする」の合計が26%から76.5%と大幅に増加していることが理解できる。これらのことから、「直前の文を読ませる」指導が、質問8の「難解な語彙に注目」に関する結果と同様に、特に高等教育機関では重視されてきていることが伺えよう。

指導法への示唆

指導法の示唆に関しては、質問9と質問10は、相互に関連する質問なので、まとめて1.10の指導法への示唆で扱うこととする。

1.9 読解につまづいた場合の指導（当該文の直後の文を再読させる指導）

質問[10]「生徒が、ある英文の理解につまづいた場合に、その英文の直後にある英文を再読して考えるように指導することがありますか。」

表 13

	必ずする	よくする	たまにする	全くしない
中学 (64)	1.6% (1)	15.6% (10)	65.6% (42)	17.2% (11)
高校 (76)	3.9% (3)	42.1% (32)	43.4% (33)	10.5% (8)
大学・専門学校 (17)	11.8% (2)	58.8% (10)	17.6% (3)	11.8% (2)
中学・高校 (9)	11.1% (1)	44.4% (4)	33.3% (3)	11.1% (1)
全体 (166)	4.2% (7)	33.7% (56)	48.8% (81)	13.3% (22)

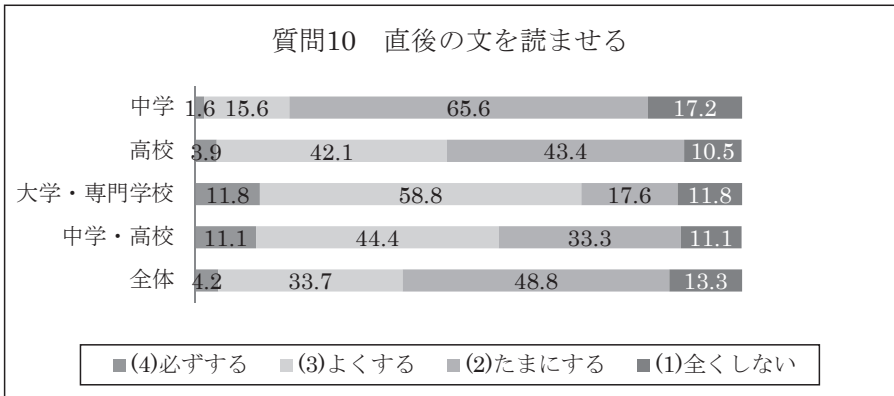


図8

分析と考察

質問 10 の「直後の文を読ませる」指導に関する調査結果によると、「学校種別全体」では「必ずする」と「よくする」の合計が 37.9%であり、質問 9 の「直前の文を読ませる」の「必ずする」と「よくする」の合計の 53.0%と比べると、「直前の文を読ませる」指導の方が顕著に多いことが理解できよう。

また、学校種別に見ていくと、「大学・専門学校」では、「直後の文を読ませる」指導に関して「必ずする」と「よくする」の合計が 70.6%で最も多い。質問 9 の「直前の文を読ませる」指導に関しても、学校種別に見ていくと、「大学・専門学校」が「必ずする」と「よくする」の合計が 76.5%で最も多い。この両者の比較に関しては、「直前の文を読ませる」指導の方が、「直後の文を読ませる」指導よりもやや多いことが伺われる。一方、中学では、「直前の文を読ませる」指導は、40.6%であり、「直後の文を読ませる」指導は、16.2%と顕著に少ない点に特に留意を要する。

指導法への示唆

複雑な文構造を有する英文の読解がうまく機能しない場合に、その曖昧性を解消する目的で談話文脈情報を活用させる場合には、前置談話文脈情報と後置談話文脈情報のうちのどちらの情報を優先すべきなのは、当該文の文構造や意味などに基づいて決定すべきことである。ただし、Terauchi (2009) や寺内、巴 (2011a,b)

などの一連の研究では、統語的に複雑な文の「曖昧性の解消（ambiguity resolution）」に関する前置談話文脈情報と後置談話文脈情報の効果の比較に関する研究を実施した結果、前置文脈情報の方が後置談話文脈情報と比べて顕著な効果が認められた。この主な理由としては、一度、袋小路現象に陥った場合には、最初に決定した統語処理、即ち、構文解析の初期設定（initial setting）に影響を受けやすいために、後置談話文脈情報などの後続情報では、再設定（resetting）に認知的な負荷（cognitive loads）が要求される可能性などが指摘できよう。第2言語談話処理研究（L2 discourse processing）に基づく談話情報に着目する指導としては、次の2段階の指導が想定できよう。第1段階の指導としては、まず単文単位の言語処理あるいは統語処理の情報に基づきながら、漸進的処理の原理とプロセスにしたがって、「暫定的に完結した文構造」（tentatively completed sentence structure）として構築し、文意を理解していくように指導を行う。第2段階での指導では、当該の文単位の統語情報を踏まえて、前置文脈情報あるいは後置談話文脈情報などの文脈情報を適宜、活用しながら談話文脈情報（discourse context）を構築していく指導を行う。

1.10 代名詞の照応関係の指導

質問 [11]「二文以上の英文の読解指導をする際に、指示代名詞などの照応関係を確認したり、説明したりすることがありますか。（he, she, it や that, this など）」

表 14

	必ずする	よくする	たまにする	全くしない
中学（64）	29.7%（19）	51.6%（33）	17.2%（11）	1.6%（1）
高校（76）	34.2%（26）	59.2%（45）	6.6%（5）	0%（0）
大学・専門学校（17）	17.6%（3）	64.7%（11）	17.6%（3）	0%（0）
中学・高校（9）	22.2%（2）	66.7%（6）	11.1%（1）	0%（0）
全体（166）	30.1%（50）	57.2%（95）	12.0%（20）	0.6%（1）

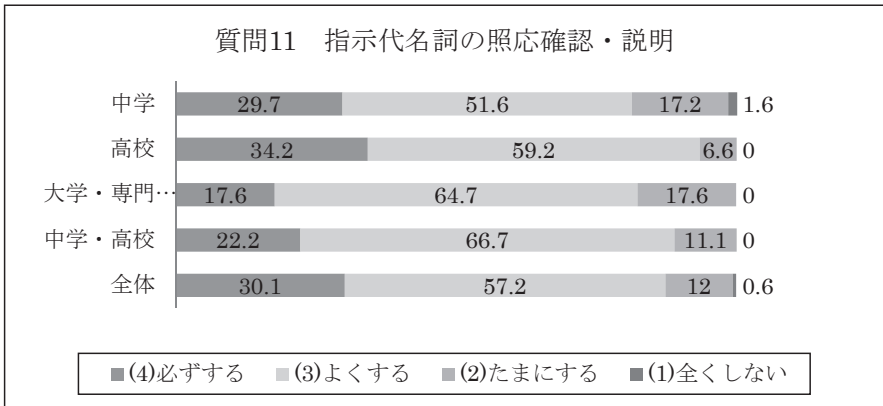


図9

分析と考察

質問 11 の「指示代名詞の照応確認・説明」をする指導に関する調査結果によると、「学校種別全体」では「必ずする」と「よくする」の合計が 88.9%であり、2004 年の 71.3%と比べると、やや増加している。学校種別に見ていくと、「高校」が「必ずする」と「よくする」の合計が 93.4%で最も多い。また 2004 年と比べると、特に中学では、「必ずする」と「よくする」の合計が 51%から 81.3%と増加していることが理解できる。これらのことから、「指示代名詞の照応確認・説明」をする指導が、中等教育機関では重視されてきていることが伺えよう。

指導法への示唆

第 2 言語談話処理研究に基づく照応関係 (anaphoric relation) に着目する指導としては、次の 2 段階の指導が必要になるう。

第 1 段階の指導としては、指示代名詞などの指示内容を当該の指示代名詞が含まれる節 (clause) 内に限定して探索して、特定化させるという指導である。この方法で指示内容が特定できれば、指導は、第 1 段階で完結することになる。もし、第 1 段階で指示内容が特定できなければ、第 2 段階の指導を行うことになる。

第 2 段階の指導としては、指示代名詞などの指示内容を、当該の指示代名詞が含まれる節外の文から探索し、特定化させるという指導である。例えば、指示

代名詞 it などに遭遇した場合に、単に曖昧なデフォルト値（default value）に当てはめて読み進ませるだけでなく、想定される指示内容に関する暫定的な仮説（tentative hypothesis）を立てさせながら漸進的に読み進めさせ、指示内容が特定できる情報が充足される箇所まで読み進んだ段階で仮説を検証させ、最終的な判断を行わせるという方法が望ましい。なお、この最終判断（final decision）の段階で、学習者の意見が分かれる場合には、当該の学習者たちに、必ず指示内容を特定化した論拠（reasons）を説明させるように習慣づけするように指導することが望まれる。このような指導は、学習者のメタ認知能力（meta-cognitive abilities）の育成にも資する。

表 15（参考：2004 年度の高質問項目の結果）

	必ずする	よくする	たまにする	全くしない
中学（33）	18%（6）	33%（11）	48%（16）	0%（0）
高校（71）	31%（22）	56%（39）	13%（9）	0%（0）
大学・専門学校（46）	17%（8）	46%（21）	35%（16）	2%（1）
中学・高校（0）	（調査対象なし）			
全体（150）	24%（36）	47%（71）	27%（41）	0.7%（1）

1.11 文と文をつなぐ接続詞などの指導

質問 [11]「二文以上の英文の読解指導をする際に、文と文の関係を表す接続詞や接続表現に焦点をあてた質問や説明をしますか。（例えば however や on the other hand など）」

表 16

	必ずする	よくする	たまにする	全くしない
中学（64）	18.8%（12）	40.6%（26）	34.4%（22）	6.3%（4）
高校（76）	26.3%（20）	59.2%（45）	14.5%（11）	0%（0）
大学・専門学校（17）	23.5%（4）	58.8%（10）	17.6%（3）	0%（0）
中学・高校（9）	33.3%（3）	55.6%（5）	11.1%（1）	0%（0）
全体（166）	23.5%（39）	51.8%（86）	22.3%（37）	2.4%（4）

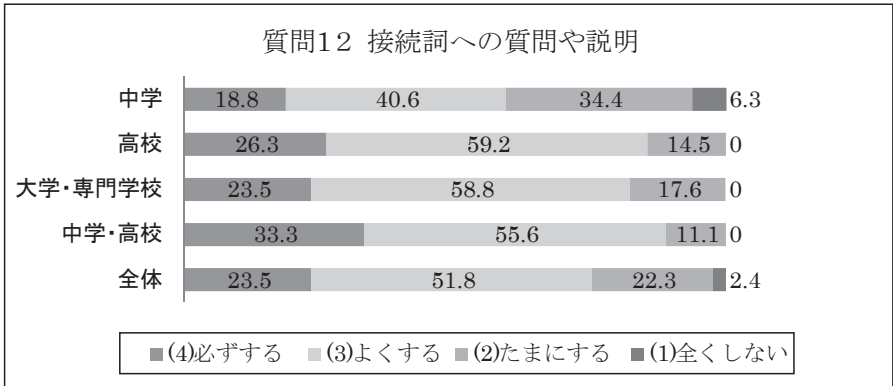


図10

分析と考察

質問12の「接続詞への質問や説明」をする指導に関する調査結果によると、「学校種別全体」では「必ずする」と「よくする」の合計が75.3%であり、2004年の70.7%と比べると、やや増加している。学校種別に見ていくと、「中学・高校」が「必ずする」と「よくする」の合計が88.9%で最も多い。また2004年と比べると、特に大学・専門学校では、「必ずする」と「よくする」の合計が61%から82.3%と大幅に増加していることが伺われる。この結果から、接続詞などの談話標識(discourse marker)の機能に関する指導に焦点が当てられ、単文単位の処理を踏まえた談話単位の処理に基づく指導へと重点がより一層、置かれてきていることが理解できよう。

指導法への示唆

第2言語談話処理研究に基づく接続詞などの談話標識の機能(functions)に着目する指導としては、次の2段階の指導が考えられよう。

第1段階の指導としては、単文単位の言語処理あるいは統語処理の情報に基づきながら漸進的処理のプロセスにしたがって句単位の言語情報を集積し、一つの完結した文構造として構築し、文単位での正確な文理解を確認する指導を行う。

第2段階での指導では、第1段階での文単位の文理解に基づき、順接（moreover）、逆説（however）、因果関係（because）など接続詞が有する機能の差異などに着目させながら当該の文単位の統語情報や意味情報を、後続する文が有する後置談話文脈情報や意味情報と漸進的且つ集積的に統合させながら、単文単位の文理解を経て談話単位での文章理解を構築するという指導が行われる。

なお、この指導の際に留意すべき点としては、学習者に対して、例えば、「however」という副詞の前の文と後の文では、どちらがより重要な情報をもっているのか」あるいは「前の文と後の文では、どのような論旨や内容の差異が生じているのか」などの発問を通じて当該の接続詞が有する機能の差異を認識させ、さらにそれらの情報を重要な手がかりとして、当該の文と後続の文との論理関係や意味関係を明確に認識させることが挙げられよう。このような指導を継続することによって、学習者にパラグラフ構造あるいは文章構造における論理関係を認識させ、論理的思考力を育成させていくことは、リーディング力の育成のみに留まらず、構成度の高いパラグラフ（well-organized paragraph）を構築するライティング力の育成につながっていく可能性が認められよう。

表 17（参考：2004 年度の同質問項目の結果）

	必ずする	よくする	たまにする	全くしない
中学（33）	18%（6）	36%（12）	42%（14）	3%（5）
高校（71）	27%（19）	58%（41）	15%（11）	0%（0）
大学・専門学校（46）	22%（10）	39%（18）	33%（15）	7%（3）
中学・高校（0）	（調査対象なし）			
全体（150）	23%（35）	47%（71）	27%（40）	5%（8）

2. まとめと今後の展望

本稿では、20013 年度のアンケート結果の分析を中核に置きながらも、必要に応じて、2004 年度の関連項目のアンケート結果と比較しながら、「分析と考察」及び「指導法への示唆」に関して、主に第2言語処理研究や第2言語談話処理研究に関する知見を援用しながら日本人 EFL 学習者の外国語読解指導の在り方に関して検討してきた。特に「指導法への示唆」に関しては、紙面の制約などの理由から、

「指導の原理と指針」、「指導上の留意点」の記載のみに留め、より詳細な指導法や指導展開例に関しては、言語科学に関する関連領域の学際的な研究成果を参考に、今後、さらに検討を加え、漸次、提案していきたい。

なおアンケート項目の作成・分析及び指導法の示唆の執筆にあたっては、本調査実施時の ELEC 同友会英語教育学会リーディング研究部会の研究部員であった飯野厚、寺田義弘、山西敏博の指導法に関する助言や示唆を踏まえて、加除修正を施した。ここに記して謝辞を述べたい。

本原稿をご熟読いただき、忌憚のないご批判やご意見を賜れば、望外の喜びである。

参考文献（欧文文献）

- Crocker, M. W. (1999) Mechanisms for sentence processing. In: Garrod, S. & Pickering, M. (eds.) , *Language Processing*, 191-232.
- Garrod, S. and Pickering, M. (eds.) (1999) *Language Processing*, Psychology Press.
- Grabe, W., & Stroller, F. L. (2002) . *Teaching and researching reading*. Harlow: Longman.
- Harrington, M. (2002) Sentence processing. In: Robinson, P (ed.) , *Cognition and Second Language Instruction*, Cambridge University Press.
- Putz, M & Scola, L. (eds.) (2010) *Cognitive Processing in Second Language Acquisition*, John Benjamins.
- Murray, W. S. & Livsedge, S. P. (1994) . Referential context effects on syntactic Processing. In: Clifton, C. et al. (eds.) *Perspectives on Sentence Processing*, Erlbaum.
- Pickering, M. J. (1999) Sentence comprehension. In: Simon, G & Pickering, M (eds.) *Language Processing*, 123-153. Psychology Press.
- Robinson, P & Ellis, N. C. (eds.) (2008) *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. Routledge.
- Sedivy, J. C. & Spivey-Knowlton, M. (1994) The use of structural, lexical, and pragmatic information in parsing attachment ambiguities. In: Clifton, C. et al. (eds.) *Perspectives on Sentence Processing*, Erlbaum.

- Spivey-Knowlton, M & Tanenhouse, M (1994) Referential Context and Syntactic Ambiguity Resolution. In: Clifton, C. et al. (Eds.) *Perspectives on Sentence Processing*, Erlbaum.
- Terauchi, M. (2006) Off-line syntactic processing strategies for Japanese EFL learners. *Hosei university Tama Bulletin*, 22, 117-156.
- Terauchi, M. (2007) Japanese EFL learners' off-line syntactic processing strategies Revisited *Hosei university Tama Bulletin*, 23, 125-167.
- Terauchi, M. (2009) Can subsequent discourse have a significant effect on ambiguity resolution in sentence processing? *Hosei University Tama Bulletin*, 25, 45-68.
- Townsend, David J & Bever, Thomas G. (2001) *Sentence Comprehension: The integration of Habits and Rules*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Ying, H. G. (1996) Multiple constraints on processing ambiguous sentence: Evidence from adult L2 learners, *Language Learning*, 46, 681-711.

参考文献（和文文献）

- 大津由紀雄・坂本勉・乾敏郎・西光義弘・岡田伸夫（編）（1992）『言語科学と関連領域』（岩波講座―「言語の科学」第11巻）岩波書店
- 金谷憲（編著）（2006）『英語診断テスト開発への道』ELPA
- 川崎恵里子（2005）『ことばの実験室 心理言語学へのアプローチ』ブレーン出版
- 言語処理学会（編）（2009）『言語処理事典』共立出版
- 坂本勉（1998）「人間の言語情報処理」大津由起雄・坂本勉・乾敏郎・西光義弘・岡田伸夫（編）『言語科学と関連領域』（岩波講座―「言語の科学」第11巻）岩波書店, 2-55.
- 鈴木良次（編）（2006）『言語科学の百科事典』丸善
- 寺内正典（2003a）『応用言語学事典』研究社
- 寺内正典（2003b）「第2言語読解における認知的プロセスと言語処理・言語理解」『法政大学多摩論集』第19巻, 143-166.
- 寺内正典（2004a）「リーディング」『第二言語習得研究の現在』大修館書店
- 寺内正典（2004b）「日本人外国語学習者の第2言語読解における文処理と談話処理―袋小路文の再分析処理を中心に―」『応用言語学研究』第6号 明海大学大学院応用言語学研究科

寺内正典 (2004c) 「第 2 言語統語処理における再分析— θ 再解析と閉鎖の問題を中心として」『法政大学多摩論集』第 20 巻, 119-153.

寺内正典 (2006) 「関連科学 (言語情報処理と脳科学) と第二言語処理・第二言語理解」『言語科学の百科事典』丸善,

寺内正典、小磯敦 (2006) 「文処理・文理解のモデル」『言語科学の百科事典』丸善, 211

寺内正典・小磯敦・巴将樹・辻昭雄 (2008) 「第二言語文理解・第二言語談話理解研究を踏まえた外国語読解指導に関する研究—「リーディング」教科書を活用した読解指導の実際」ELEC 同友会英語教育学会『研究紀要』第 6 号, 29-72.

寺内正典・飯野厚・巴将樹 (2010) 「前置談話文脈は第 2 言語文処理・統語処理における曖昧性と複雑性の解消に貢献するのか—日本人 EFL 学習者を被験者とするオフラインデータに基づく実験統語論的アプローチの試み」『法政大学多摩論集』26 巻, 1-62.

寺内正典・巴将樹 (2010) 「第 2 言語談話処理研究：前置談話文脈情報及び韻律的情報は第 2 言語文処理における曖昧性と複雑性の解消に貢献するのか」ELEC 同友会英語教育学会『研究紀要』第 7 号, 19-57.

寺内正典・巴将樹 (2011) 「前置談話文脈情報が日本人 EFL 学習者の統語処理ストラテジーに及ぼす影響に関する研究」『法政大学多摩論集』27 巻, 83-121.

寺内正典・中谷安男 (編著) 『英語教育学研究の実証的研究法入門—Excel で学ぶ統計処理』(2012) 研究社

寺内正典、寺田義弘、山西敏博、西田美弥、酒井藤恵、飯野厚 (2014) 「第 2 言語文処理・第 2 言語談話処理研究を踏まえた読解指導に関する実態調査の集計結果に基づく記述的分析と指導法への示唆」ELEC 同友会英語教育学会『研究紀要』第 10 号, 13-32.

寺内正典、西田美弥、山西敏博 (2015) 「第 2 言語処理研究、第 2 言語習得研究に基づく『授業談話分析シート』の開発と授業改善の方法に関する考察」ELEC 同友会英語教育学会『研究紀要』第 11 号, 5-21.

日本認知科学会 (編) (2002) 『認知科学辞典』共立出版

* なお本研究は、(平成 23 年度科学研究費助成事業 課題番号:23652145 研究代表者:寺内正典)

第2言語統語処理・第2言語談話処理研究を援用した第2言語読解指導に関する実態調査結果に基づく分析と第2言語読解指導への示唆に関する考察の研究の一環として平成25年度に実施された調査研究である。また本論考は、寺内正典他『ELEC 英語教育学会の研究紀要第10号』（2014）に収録された論考に、その後の研究成果に基づく再分析や指導法への示唆を加え、大幅に加除修正を施したものである。