

教科書テキストの難易度に留意した効果的な高校英語リーディング指導の研究

五井千穂

この研究は、高校生のリーディングにおける課題をテキストの難易度に着目して探り、授業改善の糸口を見出すことを目的とする。先行研究では、高校の英語教科書は、生徒の読解力を超えた傾向にあることが指摘されている。その実態を把握すべく、2つの調査を実施した。まず、高校生と教員のテキスト難易度に対する意識を調査した。教科書の使用者が、どの程度の難易度だと思っているのかを把握するための、高校生 名、教員10名への質問紙調査である。そのうち、生徒64名、教員10名の回答を分析した。その結果から、生徒も教員も、教科書は適した難易度だと思っているが、生徒の場合、特に読解力がついていない者の場合、教員が読みの難しさにつながるとしている要因のごく一部にしか気づいていないことがわかった。次に、難易度の異なるテキストにおける高校生の読解過程を調査した。こちらは読解力の異なる2名の生徒を対象とした質的研究で、観察とインタビューによる調査を実施した。データが示したのは、読解力のある生徒はテキストの難易度を認識し、相応の読み方をしているが、読解力に課題のある生徒は、そのようなことが出来ていないということである。

1. 本研究の背景と目的

英語指導の現場では、4技能のバランスを考慮する観点から、英語での表現活動や音声によるコミュニケーション活動の指導をより重視することが求められている。それは、リーディングに関しては、かける時間を従来に比べて減らさざるをえないことを意味する。しかし、リーディングというのは読み手の持つ全ての知的能力をフルに活用する、複雑な過程でなされる活動である。授業内でリーディング活動量を減らしつつも、リーディング力を保証するためには、学習者の課題を探り、一層効果的な指導を目指す必要がある。

本研究は、高校生の英語リーディングにおける課題の一端を探り、学習者を優れた読みへと導く効果的なリーディング指導へとつなげることを目的としたものである。優れた読みができるとは、適切なトップダウン処理が行える段階にまで到達することとする。リーディングでは多様な知的能力が活用されるため、学習者が抱える困難点や問題点は多岐にわたると予測されるが、本研究で注目したのは教科書テキストの難易度である。というのも、トップダウン処理を適切に行えるには、ボトムアップ処理をある程度自動化できなくてはならず、トップダウン的な読みを指導するためには学習者にとって適度な難易度のテキストを読ませる必要があるからだ。そして、日本の高校の授業では採択されている教科書

が教材としてのベースとなるため、その教科書のテキストに指導内容・方法が左右される可能性が高い。教科書テキストの難易度は、それを使用している生徒によってどのように受け止められているのか、また難易度の違いは生徒の読解の仕方にもどのように関係しているのか。これらの実態を把握することは、教師が授業展開を考える際、生徒の困難点を予測する上で有効であり、生徒の理解段階・過程により合致した教材の扱いに活かすことが期待できる。

2. 先行研究

2.1 リーディングにおける高校生の課題

Grabe & Stoller (2013) は、リーディングの基盤にある認知的技能の観点からリーディングの構成技能を挙げている(表1)。読解力の優れた読み手

表1 Working memory processes for reading
(Grabe & Stoller, 2013, p.14)

Lower-level processes	Higher-level processes
- lexical access	- text model of
- syntactic parsing	comprehension
- semantic proposition formation	- situation model of reader interpretation
	- background knowledge use and inferencing
	- executive control processes

は、下位レベル処理は自動的におこなっており、その分、認知資源を一般的な読解力である上位レベルの処理に費やしているとされる。

この点に着目し、天満（1989）による学習者のつまずきやすい部分として挙げられている項目を利用し、読み手の課題を整理した（表2）。天満が挙げている項目は高校生に限定されたものではないが、高校生が抱えている可能性が十分にある課題といえる。その課題をボトムアップ、トップダウンのどちらの処理が主に関与するかの観点で分類すると、トップダウン処理の関与事項の方が多いことが分かる。従って、適切なトップダウン処理を促す指導法を探ることが、高校生の抱える課題（内的課題）への対策として求められるといえるだろう。ただし、

この内的課題に取り組むためには、外的課題ととらえるべき前提がある。それは、ボトムアップ処理に時間をかけ過ぎないように、読むテキストが難し過ぎてはならないということである。

2.2 英文テキストの難易度と学習者の読解力

テキストの難易度、つまりテキストの読みやすさ（readability）は様々な要因に左右される（表3）。これらを念頭に置くと、readabilityの測定に用いられることが多いFlesch Reading EaseやFlesch-Kincaid Grade Levelといった計算方式では、要因のごく一部しか測定しておらず、多様な要因で構成されているはずの難易度を判定するには、十分とは言えないことになる。

表2 日本人学習者のリーディングにおけるつまずき

主にボトムアップ処理が関与	主にトップダウン処理が関与
<ul style="list-style-type: none"> ・ 語の意味を取り違える ・ くれた表現が理解できない、比喩的表現の意味を取り違える ・ 文法に関する不注意 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 個々の語にこだわりすぎ、全体としての意味把握ができない ・ 新情報、旧情報の区別ができない ・ 論理的な関係を把握、保持できない ・ 主題とそれを支える部分との識別ができない ・ 背景知識の不足のため、話のポイントがつかめない ・ テキストの状況、雰囲気、人物のもつ感情などの実感ができない ・ 全体として作者の意図することの把握ができない ・ 読み込みすぎ、テキストの記述を飛躍しすぎた解釈 ・ 不適當な予測、推測の偏り

天満（1989）を基に筆者が作成

表3 テキストの難易度の構成要因

Dale & Chall (1949)	Pikulski (2002)
legibility	<ul style="list-style-type: none"> ・ length of type line ・ use of illustrations and color ・ page format ・ length of paragraphs
comprehensibility	<ul style="list-style-type: none"> ・ syntactic complexity of sentences ・ density of concepts ・ abstractness of ideas ・ text organization ・ coherence and sequence of ideas ・ intricacy of punctuation
interest / appeal	<ul style="list-style-type: none"> ・ student interest in the subject-matter

Dale & Chall (1949) Pikulski (2002) を基に筆者が作成

表4 高校生の読解におけるテキスト難易度の影響

対象学習者	テキスト難易度の影響
鈴木（2000） 高校1年生	教員が適切なレベルと考える教科書を半数以上の生徒が難しいと、易しすぎると考える教科書を0%以上の生徒が適切と回答した。また、あまり難しくないと教科書を使用したほうが、中・下位群の生徒の力が向上した。
根岸（2015） 高校1～3年生	Lexile Measureを用いて、高校生の読解力と使用している検定教科書の難易度を算出・比較すると、教科書の難しさが、高校生の読解力を大きく超えていた。

鈴木（2000）根岸（2015）を基に筆者が作成

テキストの難易度と日本人学習者の読解力に着目した研究として、鈴木(2000)、根岸(2015)がある(表4)。いずれも難度の高いテキストを使用する問題点を指摘している。ただ、これらの研究での「難度」は、計算方式を用いて示されたものだ。確かに計算方式は利用しやすさが利点であり、テキストの難易度を示すものとして一般的である。しかし、学習者の課題を探るには、学習者の意識に難しさとして現れるのは具体的にテキストのどのような側面であるのかを、難易度を構成する多様な要因に基づいて捉え、検討することが必要だろう。

3. 研究課題

高校生の読解力改善につながる効果的なリーディング指導のために、テキストの難易度という学習者の外的課題となりうる側面を把握した上で授業展開を計画することは、有効な視点であると考えられる。鈴木(2000)や根岸(2015)は、大学進学指導が方針の1つとなる高校の指導現場では、生徒が読める教材よりも生徒に読めるようになってほしい教材を選択する傾向があることを指摘している。つまり、教材のテキスト難易度に対する意識が、生徒と教員との間でずれている可能性があるということである。ただし、難易度に注目する上で留意すべき点として、一般的に使用されている指標では readability の一部しか表していないこと、さらに Dale & Chall(1949)や Pikulski(2002)が指摘するように、readability とは相対的側面をもつものであることを考慮すると、生徒にとって何が難しいのかを直接把握せずには、テキストの難易度を教員が推測・判定するのは困難であるということがある。

そこで、本研究の課題を次のように設定した。

RQ1 高校生は、教科書テキストの難易度とその難しさの要因をどのように受け止めているのか。また、その受け止め方には成績による違いがあるのか。

RQ2 教員は、教科書テキストの難易度とその難しさの要因をどのように受け止めているのか。それは高校生の認識と一致しているのか。

RQ3 テキストの難易度によって、高校生の読み方に違いはあるのか。それはどのように違うのか。

これらから得られる生徒の反応を整理することで、教材に対する生徒の反応を、授業計画段階である程度予測することが可能となる。リーディング指導では、生徒の実際の読みと読解力が優れた者の読みとのギャップを埋めることを目指すことになる

が、テキストの難易度に基づく生徒の反応の予測は、そのギャップを埋める具体的なヒントを与えるものになると考えられる。

まず、RQ1,2を検討するために、質問紙を用いて、高校生と教員それぞれの教科書本文テキストの難易度に対する意識を問う調査(調査1)を実施した。さらに、その結果が高校生の実際の読解過程にどのように反映されているのかを探るべく、RQ3を検討するため、難易度の異なる2種類のテキストを用い、観察とインタビューを通して、高校生が読み進める過程を把握する調査(調査2)をおこなった。

4. 調査1

4.1 調査内容

調査対象の高校生は、2年生 名(男子42名、女子35名)、調査対象教員は、当該の生徒を直接担当している者に加え、筆者を除く同校の英語科教員10名である。対象教材は、コミュニケーション英語検定教科書 ELEMENT English Communication(啓林館)である。

2年生の2月に、質問紙を用いて、教科書本文の難易度に対する意識、教科書の本文テキストにおける難しさの要因の意識を調査した。生徒には、教科書の本文を初見で読む場合で回答を求め、判断の参考とさせるため、未習の課の本文をサンプルテキストとして初見で読ませた。その際、流暢な読みとともに、内容理解にも注意を向けさせた。教員への調査もほぼ同じ時期に質問紙を用いて実施した。質問項目は生徒用のものと同じとし、高校2年生が初見で教科書の英文を読んだ場合を想定して回答することを求めた。質問は、次の(1),(2)の2つのタイプである。

(1) 教科書の難易度について(5件法)

5:難しい 4:やや難しい

3:ちょうどよい 2:やや易しい 1:易しい

(2) 教科書テキストの難しさの要因について(件法)

テキストに起因する要因

・語義や統語構造に関わるもの

発音がわからない

単語の意味がわからない

文構造がわからない

一文が長い

・内容理解に関わるもの

文と文の関係がわからない

論理のつながりがわからない
 内容が抽象的である
 具体例が少ない
 文章全体が長い

- ・デザインや提示法に関わるもの
 - 視覚情報が少ない
 - フォント等が原因で文字を認識・把握しづらい

読み手に起因する要因

内容に関する背景知識がない,
 内容に対する関心がない,
 内容になじみがない

- 6 : 非常に当てはまる 5 : 当てはまる
 4 : どちらかといえば当てはまる
 3 : どちらかといえば当てはまらない
 2 : 当てはまらない 1 : 全く当てはまらない
 0 : 判断できない

4.2 調査結果

回答された質問紙のうち、1箇所でも回答されていない項目や、「教科書テキストの難しさの要因について」の質問において「0：判断できない」を選択したものがあある場合は、集計から除外した。「0：判断できない」を設けたのは、どのような場合のことを問われているのか分からない生徒もいると予想したためであり、これが回答として選択された場合、生徒情報としての意義はあるが、集計上の扱いが難しいという点で除外して処理をおこなった。その結果、有効回答数は、生徒64名、教員10名となった。

4.2.1 教科書の難易度に対する意識

選択肢「5：難しい」～「1：易しい」の5～1

の数値を用いて集計した。生徒全体と教員の結果は表5、生徒の成績群別（GTECと模擬試験の成績に基づいて上位群、中位群、下位群を設定）の結果は表のとおりである。生徒も教員も、難易度は「3：ちょうどよい」と「4：やや難しい」の間であり、難易度の受け止め方に特に差はみられなかった。また、生徒の成績群間において分散分析をおこなったが、有意差は見られなかった。いずれの群も難易度の受け止めは「3：ちょうどよい」と「4：やや難しい」の間であった。

4.2.2 教科書テキストの難しさの要因としての意識

選択肢「6：非常に当てはまる」～「1：全く当てはまらない」の6～1の数値を用いて集計した。

生徒全体と教員の結果を表に示す。平均値Mは、全要因において教員の方が高い。また、平均値がもっとも高いのは、生徒・教員ともに「単語の意味が分からない」であり、両者共通に難しさの要因として明確に意識されていることになる。教員は「文構造がわからない」においても要因としての明確な意識を持っているが、生徒はこの項目に対しては、明らかな意識は表していない。一方、もっとも平均値が低いのは両者とも「フォント等が原因で文字を認識・把握しづらい」である。この要因を含む、カテゴリー「テキストに起因する」の「デザインや提示法に関わる」要因は、生徒・教員ともに、難しさの要因として受け止めてはいないようである。

これらの以外の要因を分類するために、M=3.5を基準として設けた。これは、回答の選択肢が「4：どちらかといえばそう思う」、「3：どちらかといえばそう思わない」であるので、M>3.5が少なくとも難しさの要因として意識されているものと判断できるからである。この基準に従えば、難しさ

表5 使用教科書テキストの難易度に対する意識【高校生全体と教員】

	高校生 n=64		教員 n=10	
	M	SD	M	SD
教科書全体の難易度	3.45	0.1	3.33	0.58
サンプルテキストの難易度	3.59	0.8	3.40	0.0

教科書全体の難易度の教員の値は、コミュニケーション英語 を担当していた3名のみの回答による

表 使用教科書テキストの難易度に対する意識【高校生成績群別】

	上位 n=21		中位 n=22		下位 n=21		分散分析 p	効果量 ²
	M	SD	M	SD	M	SD		
教科書全体の難易度	3.24	0.	3.50	0.4	3.62	0.59	.21	.05
サンプルテキストの難易度	3.24	0.94	3.68	0.84	3.86	0.3	.06	.09

の要因とみなしている要因数は、生徒3，教員12となる。加えて、M 4.0の基準で、より明確に意識されている要因を捉えた場合、生徒1要因，教員6要因であることがわかる。一方、両者の平均値差にも注目してみると、その差が1.0以上、つまり回答の選択肢が完全に1段階異なるものが6要因ある。これらに共通する特徴は、教員が比較的強く難しさに至ると考えている要因（M 4.0）がほとんどで

あること、また文レベルからディスコースレベルの理解に関わる要因に集中していることが挙げられる。

次に、生徒の成績群別の結果を表に示す。M > 3.5を難しさの要因として受け止められているものとした場合、その数は、上位群1，中位群8，下位群5である。中位群が最も多くの要因を意識しており、平均値が3群の中で最も高い傾向にある。実

表 テキストの難しさの要因としての意識（高校生全体と教員）

	高校生 n=64		教員 n=10		高校生と教員の 平均値差
	M	SD	M	SD	
発音がわからない	2.94	1.42	<u>3.60</u>	0.84	0.66
単語の意味がわからない	<u>5.06</u>	1.05	<u>5.50</u>	0.53	0.44
文構造がわからない	<u>3.3</u>	1.21	<u>5.10</u>	0.4	1.3
一文が長い	3.22	1.1	<u>4.30</u>	0.95	1.0
文と文の関係がわからない	3.50	1.18	<u>4.60</u>	1.0	1.10
論理のつながりがわからない	<u>3.56</u>	1.13	<u>4.60</u>	1.0	1.04
内容が抽象的である	3.28	1.34	<u>3.90</u>	1.10	0.62
具体例が少ない	2.61	1.05	<u>3.0</u>	1.34	1.09
文章全体が長い	3.48	1.21	<u>3.90</u>	1.45	0.42
視覚情報が少ない	2.66	1.10	3.10	1.10	0.44
フォント等が原因で文字を認識・把握しづらい	1.59	0.3	2.50	1.35	0.91
内容に関する背景知識がない	3.38	1.24	<u>4.40</u>	0.9	1.02
内容に対する関心がない	3.34	1.30	<u>3.90</u>	1.20	0.56
内容になじみがない	3.45	1.22	<u>3.90</u>	1.20	0.45

下線は M > 3.5，太字は平均値差1.0以上

表 テキストの難しさの要因としての意識（高校生成績群別）

	上位 n=21		中位 n=22		下位 n=21		分散分析 p	多重比較	効果量 ²
	M	SD	M	SD	M	SD			
発音がわからない	2.52	1.25	3.50	1.54	2.6	1.34	.06		.09
単語の意味がわからない	<u>4.6</u>	1.09	<u>5.14</u>	1.21	<u>5.29</u>	0.8	.25		.04
文構造がわからない	3.05	1.36	<u>3.95</u>	1.05	<u>4.19</u>	0.93	p < .01	上 < 中 = 下	.1
一文が長い	2.90	1.45	3.45	1.14	3.29	0.85	.30		.04
文と文の関係がわからない	3.00	1.14	<u>3.86</u>	1.1	<u>3.62</u>	1.12	p < .05	上 < 中, 上 = 下, 下 = 中	.10
論理のつながりがわからない	3.19	1.12	<u>3.82</u>	1.14	<u>3.6</u>	1.06	.1		.06
内容が抽象的である	3.33	1.46	3.50	1.34	3.00	1.22	.4		.02
具体例が少ない	2.1	1.15	2.3	1.16	2.38	0.80	.48		.02
文章全体が長い	3.24	1.04	<u>3.59</u>	1.3	<u>3.62</u>	1.20	.53		.02
視覚情報が少ない	2.43	1.08	2.64	1.22	2.90	1.00	.38		.03
フォント等が原因で文字を認識・把握しづらい	1.52	0.5	1.3	0.88	1.52	0.51	.58		.02
内容に関する背景知識がない	3.14	1.24	<u>3.68</u>	1.25	3.29	1.23	.34		.03
内容に対する関心がない	3.38	1.16	<u>3.68</u>	1.43	2.95	1.24	.18		.05
内容になじみがない	3.24	1.30	<u>3.95</u>	1.29	3.14	0.91	.05		.09

下線は M > 3.5

際、中位群の平均値は、上位群よりも全要因において高く、また下位群より高いものも10要因ある。ただし、群間における平均値の差を分散分析により検討した結果、有意差がみられたのは次の2要因であった。

(1) 文構造がわからない

$F(2,61)=6.06, p=.004, \eta^2=.1$ であり、群間における平均値の差は有意であった。さらに、ボンフェローニの方法による多重比較の結果、上位群と中位群、上位群と下位群の間でその差は5%水準で有意であった(上位<中位=下位)。

(2) 文と文の関係がわからない

$F(2,61)=3.24, p=.046, \eta^2>.06$ であり、群間における平均値の差は有意であった。さらに、多重比較の結果、上位群と中位群の間でその差は5%水準で有意であった(上位<中位, 上位=下位, 下位=中位)。

4.3 考察

まず、高校生の意識を検討する(RQ1)。教科書テキスト難易度の受け止めは、生徒全体においても成績群別においても「ちょうどよい」と「やや難しい」の間で、授業で使用する教材として難易度は適していると捉えているように思われる。しかし、適しているかどうかの判断は、以下に述べるように、テキストの難しさの要因としての意識を分析した結果を踏まえなくてはならないことが明らかになった。

難しさの要因とみなしているものは、14要因中、生徒全体では3要因のみであった。成績群別では、中位群8, 下位群5, 上位群1と、みなす数には違いがあるが、分散分析により群間で有意差が見られたのは次の2要因で、その結果の原因は次のように考えられる。

(1) 文構造が分からない

多重比較の結果、難しさの要因と考える程度は上位群<中位群=下位群であった。上位群は文構造の理解に必要な文法力・語法力があるのに対し、中・下位群は、それらの力が習得できていないからだと考えられる。

(2) 文と文の関係がわからない

多重比較の結果、難しさの要因と考える程度は上位群<中位群, 上位群=下位群, 下位群=中位群であった。上位群では語彙や統語レベル処理の自動化が進み、認知資源をディスコースレベルの理解に使うことが可能であるのに対し、中位群は語彙や統語レベル処理に認知資源の多くを費やしてしまい、ディスコースレベルの理解に努める

が、スムーズになされない状態にあると考えられる。一方、理解に最も課題があるはずの下位群が上位群と差がないというのは、語彙や統語レベル処理にしか注意を向けることができず、ディスコースレベルの難しさに気づいていない者が、少なからずいるからではないかと考えられる。

これらの点に基づくと、難しさに対する意識は、気づいていない「未認識」の段階から「認識」した段階へと進行し、読解力の向上とともに、自動化した「無意識」の段階に至るのではないかと推察することができる。そして、難しいと認識されている要因は、その生徒が現在学習課題として取り組んでいるものと考えられるのである。この想定で各要因における難しさとしての意識を見ると、中位群が最も多くを難しさの要因とみなしており、且つ全体的に数値が高い傾向にあることの説明が可能である。調査対象の教科書テキストにおいては、上位群の者は、未知語以外の要因には比較的難なく対処できるようになっているのに対し、中位群の者は、テキスト理解で苦勞するものの、何が分からないのかが分かるようになってきている段階にある。一方、下位群の者は、何がどの程度自分にとって難しいのか、自分がどれほど分かっていないのかの判断ができない段階だというわけである。

以上を踏まえて教科書難易度の受け止め方を考えると、高校生が「ちょうどよい」を少し上回る程度と受け取っていても、下位群を中心に難しさを認識できる段階に至っていない可能性があり、必ずしも適度の難しさであると断言できないであろう。

次に、教員の意識を検討する(RQ2)。教科書テキストの難易度の受け止めは、教員も「ちょうどよい」と「やや難しい」の間で、難易度は適しているとの認識だといえる。従って、教員・生徒間で教科書の難易度に対する意識のずれは特に見られないように思われる。ところが、難しさの要因の受け止めは、14要因のうち3要因という生徒(全体的場合)の結果と対照的で、12要因が該当すると考えているという結果であり、しかもすべての項目において、生徒よりも強く難しさの要因として意識している。具体的に見ると、教員の考える要因はボトムアップ処理、トップダウン処理の両方にわたっているのに対し、生徒全体としての意識はボトムアップ処理に関わる要因に偏る傾向があり、またディスコースレベルの理解に関わる要因においては、教員と生徒との意識差が相対的に大きかった。その意識差が大きい要因のほとんどは、教員が難しさの要因とみなす度合いが高いものであることも、注目すべき点だと

いえる。

従って、教科書の難易度が適していると教員が判断する根拠は、「多様な難しさの要因を含んだテキストを扱うことで、英文テキストの読み方を学習させる機会を与えられる」ということであろう。根岸(2015)は、「大学入試をにらんで、『生徒が読めるテキスト』よりは、『生徒に読めるようにさせたいテキスト』が選択されているために、生徒も教師も必要以上に苦勞を強いられている可能性がある」と指摘しているが、本調査結果においては、『生徒に読めるようにさせたいテキスト』が選択されている」という点は合致するが、生徒は必ずしも苦勞と感じているわけではないことが示された。ただし、難しさの要因の多くに気づいていない可能性があることから、苦勞を感じる段階に至っていないだけで、苦勞なしで実際に読解できているとは限らないのが実態だと考えられる。難易度の感じ方は教員と生徒間で同等と思われても、難しさの認識が一致しているとは限らないと判断するのが妥当であろう。

テキストの難易度は多様な要因によって決められるもので、教材と学習者のレベルの適合の判断は計算式のみで頼るのではなく専門家等の判断が必要であり、特に現場の教員の判断が有効であるとPikulski(2002)は述べている。この指摘に基づき、教員の要因に対する意識の程度と、教員と生徒との意識差を規準に、14要因をA～Eの5つのグループに

分類した(表9)。

グループ A

教員も生徒も難しさの要因と強く意識している。「単語の意味がわからない」は、成績にかかわらず強く意識された要因であることから、読解力が優れた者でも尽きない課題であるようだ。

グループ B

教員は難しさの要因であることを強く意識しているが、生徒は強くは意識していない、あるいはどちらかといえば意識していない。「文構造がわからない」や「論理のつながりがわからない」のように、生徒も要因としての意識があると判断できるものもあるが、この欄に属する要因については、中・下位群の生徒を中心に、教員が想定しているほどの影響力に気づいていない可能性が高い。「内容に関する背景知識がない」以外は、一文のレベルからディスコースレベルの理解に必要なスキルが関わるものである。書かれている英語にきちんと基づいて、テキスト全体を捉える基礎スキルの獲得が、一層必要だということであろう。

グループ C

教員は難しさの要因と意識しているが弱く、生徒はどちらかと言えば要因と意識していないものである。教員の意識がそれほど高くないのは、コミュニケーション英語の教科書では、これらの要因の難しさを、まだ心配する必要がないという

表9 高校生と教員の意識に基づく要因の分類

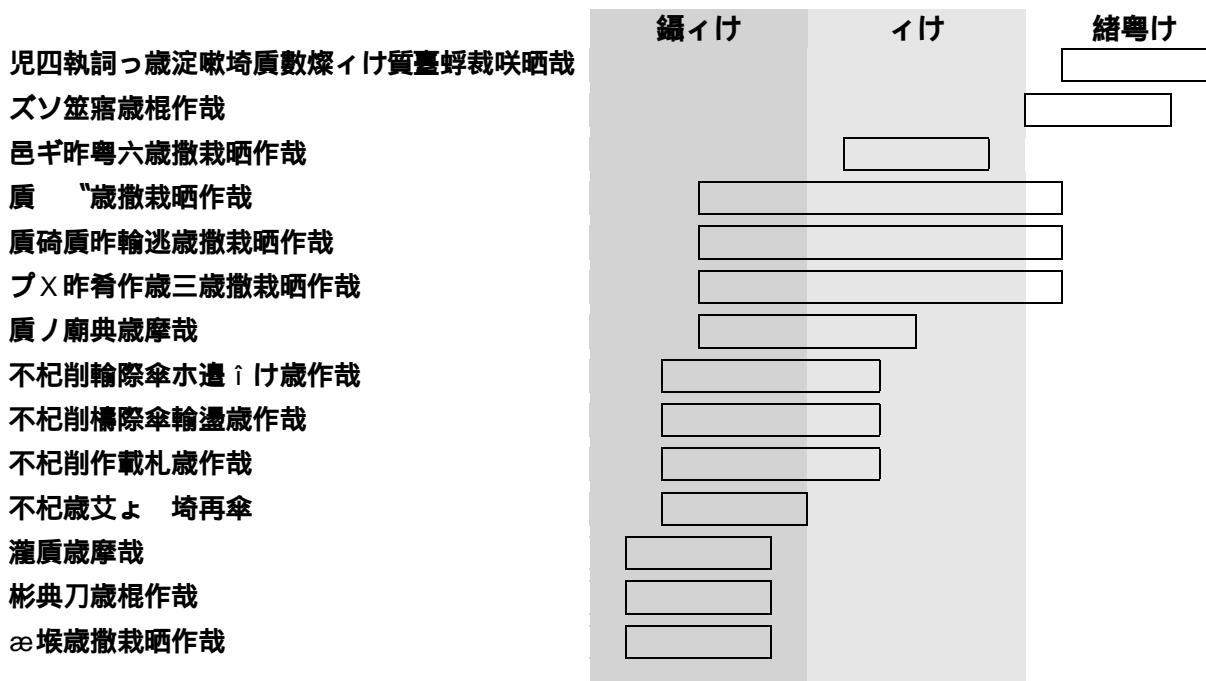
			意識差(教員M - 高校生M)	
			比較的小(<1.0)	比較的大(1.0)
教員の意識	あり	強 M 4.0	A 単語の意味がわからない	B 文構造がわからない(上<中=下) 論理のつながりがわからない ・文と文の関係がわからない(上<中, 上=下, 中=下) ・内容に関する背景知識がない ・一文が長い
		弱 3.5<M<4.0	C ・文章全体が長い ・内容が抽象的である ・内容に対する関心がない ・内容になじみがない ・発音がわからない	D ・具体例が少ない
	なし	M 3.5	E ・視覚情報が少ない ・フォント等が原因で文字を認識・把握しづらい	

()内は成績群間で有意差あり, は高校生M>3.5

図 1)

傾向としては、(1)テキストの提示のされ方に関わるものは、すでに難しさの要因の域は超えている、(2)語義・文構造・文関係・パラグラフ関係の把握という、テキスト自体の理解に必要な基礎スキルの習得に苦勞している、(3)読み手に起因する関心やなじみなど、特にトップダウン処理に係る要因への意識は、まだ十分に培われていない、が挙げられる。(2)では、生徒が難しさの要因としての意識を持っている場合でも、語義を除けば、難しさの全容を把握できてはいないと考えられ、引き続き強化を図る指導が求められる。(3)では、2年生レベルのテキスト読解では未経験であることが原因と考えられ、3年生レベルのテキスト読解において、いかにストラテジーとして活用するかの指導を考える必要があるだろう。

上記(1)~(3)の傾向にあてはまらないものが、いずれも生徒がまだ気づいていないと考えられる「一文が長い」、「具体例が少ない」、「発音がわからない」である。「一文が長い」と「具体例が少ない」は、それぞれ「文構造がわからない」と「論理のつながりがわからない」と連動する要素であるが、そのことに生徒が気づいていないという結果である



y — çí• £x|ÉÂ©µÄtSMoxÉ
 `^>òaoM”{†MwÂ©µÄtSMo|„q
 ærUÄ¿Ó¼çĩrgt ~”Ctp|`T<M
 c•wy™Äò<Y`Mgr>Ôb°0pKlh{
 y™Äòw:xÂ©µÄ p)x_`•sMU|y
 ™`h :xÂ©µÄ pÿsloM”{ØÄÜ
 ž¿Órgx|>Â©µÄpxo w™`t|]X
 yì «™U²Z’•hiZpKlhU|ÉÂ©µ
 Äpx|óvs ĭ wúrt••ì >TZ”7
 U o^•h{Ä¿Ó¼çĩrgt `ox|>
 Â©µÄpxi^qy`hUtUÉÂ©µÄ“
 M|m‡“~Rj^`“ XæloMh{°M|

ÉÂ©µÄpx| q w |íá~ãÑ w
 |óvsĭ wgrt|“«™U²Z’•oM
 h{f`o| É>òahÔùp<µÄâÂ´”>
 æ~`o|` Š|Â©µÄwrwæütmmMo?
 Uj¼pÉ`MT>úr`oMh{
 y°M| — ç• £xÂ©µÄwÉ>Sw
)>òaoMsM{Mc•wÂ©µÄtSMo<|
 ØÄÜž¿Órgt«™U²Z’•”ÂùU| —
 “<ôX|`T<ØÄÜž¿Órg~Ä¿Ó
 ¼çĩrgq<t|rgpVsTlh“|j|h°
 0úrtsloMh“q|Y`MgrtmsUlo
 MsMÔùU\aoMh{ix\w\Fx|ÉÂ©
 µÄ°p\,`•oM”|K”igtmmMoÆlo
 MhqMO\qi{hi`|fwîgw³øæüw
 °0xütlo<|f\T’<T•oM”æ:ú
 rb”\qxpVsM7 pKlh{?UÉ`Mw
 Tüt’sMæü<K“sU’<|wÂ©µÄt
 0b”É>SwQ...x⊗É`M~pxsX®••
 É`M~tqr‡loM”{

~ø÷yÂ©µÄjira tSZ”y™Äò:

	— çí• £		— ç• £	
	>Â©µÄ	ÉÂ©µÄ	>Â©µÄ	ÉÂ©µÄ
É>Sw ™Y	j•Or ‘M	•• É`M	•• É`M	•• É`M
Ä¿Ó¼çĩ ç5%£	øø	øù	ŭù£	ĩùð
ØÄÜž¿Ó ç#6£	ø	ø	ŭù£	ũĩùð
Q...ÆD			ø	ũĩùð
5%ö y™Äò	øøøøù	øùøøù	ùö	öøü
&~s5%— y™Äò	øøøøù	øùøøù	ùö	ýöøü

p ç £x°0grtmsUloMsM<w

üöú ßo
 yĐ* øwALT’|jir—t]JUK” px|
 É`^>^i`oM”A¼t>nMoMsMDó
 QUK”\qUÔ^•hU|É>Swÿs”Â©µ
 Äwôí\wjira >úrb”ç32 ú£\q>
 è\$q`hĐ* ütSMo<|fw²> Q”\
 qqslh{

~øøyÂ©µÄjira tSZ”y™Äòw²

	— çí• £	— ç• £
É>Sw™Y	Â©µÄwÉ>Sw)>òaoM”{	Â©µÄwÉ>Sw)>òaoMsM{
™`grw UT“	ó w`qMO¶`ç o ĭ Äÿµ ~”µÚ”\$” á2sw/ \$s2%£t ,nMojr> Š”{	to w™`tT“sU’ ÆYwÆ ;•`t’lojr> Š”{
íá~ãÑw w úr	x tíá~ãÑw >™Y` ÈÇZo grpV”{ÉÂ©µÄpx aIX“q >_Zb’Otj^`Š”U >Â©µÄ px„...x^\$túrb”\qUpV”{	íá~ãÑw >™Y`‘Oqb”U > txüw’ qÿs”2%°0UR”q ÈÇZ”\qUpVsM{
~Rj^w—	aIX“i%,VUtqq<t j^y` o’MUTwQ...<pV”{>Â©µÄpx >tj^y`U M{	aIX“i%,VUtX™YpV”U j^ ^ybUtx †Â©µÄq<tsM{
É:•wOr	>Â©µÄpx É:x„...sM{ÉÂ©µ Äp< É`Mqòa”Utpx w èÖ çp<Äÿµ~”µèÖçp< µÄâÂ´” >&~tÆ;pV”{	†Â©µÄq< É`Mqòa”Utp°Æ ŽŽwÉ`^wA¼xYÿ`oMsM² U\$M{íá~ãÑ > ^Q”É`^x òaoM”U f<f<™Y`Xq”\ qUpVoMsMÔùpK”{ÉÂ©µÄp x É`^wj¼U¶Xüt’sMÔù<K”{

y ꝛ c | - ; - J { t 0 b " É } Sw™ Y x t —
q < @ j • O r ' M i U | É ` ^ w A ¼ t 0 b
"™ Y x @ C ; U ~ T ' s M ~ } † X ø ú A ¼ p |
— ç í • £ ¼ — ç ¢ • £ p K " {
grt] J U K " x c w — w M U : < x - ^
M ² t K " \ q T ' | \ w \ F x É ` ^ t 0 b "
Y Y U • • M \ q U B Q ' • " { f ` o | i M t
É } S w Y s " ù " w Â @ µ Ä t S Z " Í Ñ ¥ "
Ú i µ p x | j r — U K " q ^ s d " — x |
É } S w § M t 0 ` | Â @ µ Ä p w i r a w
§ M U _ ' • h U | j r — t] J U K " q B Q ' •
" — p x | É } S w) f w < w U i - t x™
Y ^ • o M s M \ q < K " | } t j ^ M t § M x _
' • s T I h {
y j ^ M w § M U o ^ • h — w Ô ù | Â @
µ Ä w É } S U Y s " \ q p | Ø Ä Ü ž ž Ó r g |
Ä ž Ó ¼ ç i r g w Â ù x ! = ` s T I h { ` T
` | ¢ r g è Ö ç p™ Y ^ • h : x | Â @ µ Ä
p Y s l o M h { † c | Ø Ä Ü ž ž Ó r g x | } Â
@ µ Ä p x „ ... x ^ = ` o M h U | É Â @ µ Ä p
x | } w U t p | ĩ w g r t «™ » B ¢ ^ d
" q M O \ q U \ a o M h { Ä ž Ó ¼ ç i r g p
x | : w § M U f ¶ p K I h { } Â @ µ Ä p x
q ` o - R j ^ U _ ' • h U | É Â @ µ Ä p x - R
j ^ x — s X s " | D P I F T J P O ç A Q ¶ q w
| í á - á Ñ | æ w 2 % s r • w™ Y | Â
@ µ Ä ° A q M O < w U Ô ^ • h { A L q ` o | }
Â @ µ Ä x & S j ^ y ` s U " " A > m T % o q M
O j ^ M } ` | É Â @ µ Ä t S M o x Ø Ä Ü ž ž Ó
r g | Ä ž Ó ¼ ç i r g w † M w µ Ä á Á ' } æ
- ` | a I X " q æ : > m T % o q M O j ^ M } ` o
M h { j r — w • h w j ^ M q ^ s ` o ' M i
- O { Ø Ä Ü ž ž Ó r g } „ ... x ^ = p V " i Z w
@ — | O — U K " h Š | j ^ w a p ĩ , x ũ
w j ^ } . Y ` s U ' | Ä Y µ - " µ è Ö ç w g r
t Y œ ž o } B ¢ ^ d o M " q B Q ' • " { ^ '
t | 7 s : p w Ä ž Ó ¼ ç i r g U p V " \ q
p | ° œ q M O Ø Ä Ü ž ž Ó r g í w É : > |
Ä ž Ó ¼ ç i r g t ' l o § ĩ " b " \ q < p V o
M " { Ø Ä Ü ž ž Ó r g q Ä ž Ó ¼ ç i r g U @ p
' X ~ " 8 Q ' • | † r g w p w i " ^ ; @ L <
^ Z ` o M " q * p V " {
y ° M | Â @ µ Ä É } S w § M } ò a o M s M —
w Ô ù | — q z ± b " q | Ø Ä Ü ž ž Ó
r g w Â ù U ô T I h U | Ä ž Ó ¼ ç i r g U — s
M ~ Z p < s M { Ä ž Ó ¼ ç i r g t ~ p b " y™
Ä ò x É Â @ µ Ä w M U M U | f • x Â @ µ Ä U
Ô M \ q | ° o t b " œ Y U K I h \ q t ' }

" < w q B Q ' • " { É } S w) } ò a o M s M h
Š T | — „ r Â @ µ Ä p a r g è Ö ç t S
Z " : w § M x ^ • c | ĩ m — w ' O s
: w 7 Q < } t x _ ' • s T I h { M c • w Â
@ µ Ä t S M o < | t [t ' ` o™ - g r }
` ' O q b " ² U § X | [} Y ` X Q ' • s
M q i h * æ t " " i ^ Š o ` † O Ô ù < K I
h { † h | É Â @ µ Ä w i r p x | ? U É ` M w T
~ T ' s M q M O ! Z - Š U ^ • o M " U t U K I
h {
y Ž í w Ē w } Ä T ' | ô í \ p x | j r — w
• h x Â @ µ Ä w É } S t ù ~ d o | Ø Ä Ü ž ž
Ó ~ Ä ž Ó ¼ ç i r g q < t 7 s r g } æ M s U
' i ^ Š " \ q U p V " U | j r — t] J w K "
w Ô ù x Â @ µ Ä w É } S w § M } Y Y b " \ q
x . U É ` X | H I o É } S t ù ~ d h j ^ M t x
, l o M s M Y ~ U \ a o M " \ q U Ô ^ • h { \
\ T ' | — ç j r — w • h j ^ w ^ Š t
x a ` o M " q ^ s d " £ x æ l o M " U | —
x æ l o M s M < w t | ô í \ w j ^ t S Z "]
J U S é ^ • o M " q B Q ' • " { f • x | —
x | x t Â @ µ Ä t , n M h j ^ } ` o M " q M
O : p K " { f • U D ó p K " w x | É ` M [•
ĩ w g r t < 7 y v w Y œ ž o p 0 r p V " i
Z w @ — • O — U K " T ' p K — O U | { T •
o M " \ q t , n X \ q p | « Q y œ w K " * æ
s r w & ~ s Ä ž Ó ¼ ç i r g U p V o M " { —
t _ ' • h | Â @ µ Ä t , n X w p x s X | *
T ' x t R ` h Y " ' t , n M o r ` o
` † O ² q x 0 ° \$ q M Q " {
y — x | Y Y ` o M s M D ó Q U ô M U | Ø
* t - ; ` h Â @ µ Ä x † M q \ w \ F t x É `
b W h w p K — O { h i ` | " ` } M Â @ µ Ä p
K • y Â @ µ Ä t , n M h j ^ U D ó t s " | Ø Ä
Ü ž ž Ó r g t ĩ } T Z c & ~ s Ä ž Ó ¼ ç i r
g † p p V " w T | • x " % a ' O s j ^ M > b "
w T x Q ... p V s M { q Y T ' t Q " \ w \ F w]
J x | w r s t < l q «™ » ² Z o™ } Y ~ t
q " \ q T ' • Š | f • } † Q h Ä Y µ - " µ è
Ö ç w g r t R Š " ' O t b " \ q p K — O {

ý } A æ

y Ø Ä Ü ž ž Ó r g > K " S x ^ = ` | & ~ s
Ä ž Ó ¼ ç i r g } æ M s U ' ° 0 } ú r b " j ^
U p V " } j r — w • h q b " q | „ q æ r
w ô í \ w j r x x f w ^ Š t x , l o M s M q
B Q ' • " { f \ p | " " • h j ^ • w § w h

Št|Â©µÄwÉ›SU&~TrOTqMO®Ž
\$]J˘›s-Oq•ŠhZ€pKlhU|fwa
p_QoVhwx|Â©µÄwÉ›Sqxj˘

M"\"qU~T"{
yÂ©µÄwÉ›Sw\$Mt"˘ôí\w_j^Mw
\$M›s"¢32 úÉĐ*x|Â©µÄwÉ›Sx|
ÍGw'Os™Ýp Q'•oM"qMO\q›•
‡Qoîª`h{îMwôí\w_jra wĐ*T
'~Tlhwx|•x" |É`^wA¼›ÝÝpV
"qMO\qx|f•w¶6^ŠtÖloM"qM
O\qpKlh{É›Sw)›ÝÝ`|?UÉ`M
wTüT"6NtsloM"Rwí• w\Fx|
›tÄ¿Ó¼¢ĩrgtSMo|f•g•wÉ›S
tũ~dhµÄâÄ´"›;MoMh{É›Sw)
›ì-tÝÝpVsTlhRw¤• w\FwÔù
qz±b"q|&~sµÄâÄ´"›-;`o_jr
UpV"w|x|~Ts O—| O—|f•›,k
t`hŠéĭ wúr—UK"hŠt|Â©µÄt
,nMhQ...UpVoM"T'iq¥~•" {
yÙâ|ôí\U!gb"¼gswæ"Äÿĩ~p
x|vÆ^~ ^U{Š'•" ²tK" {‡h,
•p<\,h'Ot|\$ÄtSMoxæ"Äÿĩ~
tTZ"ì ›ì0\$tn'^_›~sM ¥t
K"hŠ|•x" Xj‡d" 6›BQ"\"qt
s" {fwhŠt|Ä¿Ó¼¢ĩrgt«™›²Z
Ujs" T<`•sMU|ØÄÜž¿Ów [•w
rsqMlhrga ›0¹`o|*æ› b'
Os|˘tsloxs'sMi-O{ŠZ€px|
É`^wA¼t0b"™Ýx"v| [| ~Šé
ĭ |j^ wÂ©µÄt0b"ÿNqMOqpÝ
ÝU %o ²› Qh{\w:ty™`híp|«
Qyw rst]JUK"q¥~•" \Ft0`
Ä¿Ó¼¢ĩ\$æ"Äÿĩ~›•Q'Qqb"
q|]JwK" Øw ÔUZ›`híp "É‡
d"\"q›BQ"xcpK" {‡h|°œ ›n'
b|w rs—›•Q"qMlh "É^› æ`
oæO\q<žApK" {hi`f•yT"w\$=
t4•dc|Íwa q`o|ŠéèÖçw_j^M
t«™›²Z^dh" |j^ wÂ©µÄt0b
"ÿN›BQ^dh"b"\"q<_è`o\$Ä-h
›`oSX,VpK-O{f`o|xüUrb"
\FUr w¶6^ŠpK" wT›úrb" wt|Š
Z€wĐ* øpîª`h'OsÉ›SwA¼q`o
w™Ý›ðOĐ*›|Q...wè†›`oÆ;b"\
qUpVfOpK" {
yôí\UqO É›JQoM"A¼t0`o|é
.\$trw'Os|˘~³›`oMXwTx|™
îMt\$Ä›æMsU's€b,V]JpK" {-
J{x¤ôíp°t>R^•"q| otx w<
wt!Ëb"\"qUpVsMwUîØpK" {\w
v ^•h-PpK" T'\f|¶6 ›-Ptr

