

Vocabulary Pre-teaching の効果に関する実証的研究

——本当に役立つのか——

An Empirical Study on the Effects of Vocabulary Pre-teaching
as a Pre-reading Activity: Is It Really So Ineffective?

静 哲人
Tetsuhito SHIZUKA

ABSTRACT

The aim of this study was to challenge empirically the commonly held generalization that, as a pre-reading activity, vocabulary pre-teaching is not as effective as inducing relevant schemata. One hundred and twelve Japanese high school students were divided into two groups to be engaged in two different pre-reading activities: one group studied a list of vocabulary and the other group wrote a composition in L1 by looking at a picture related to the reading text. The results of the post-reading comprehension test indicated that the vocabulary group significantly performed better than the schema group. The reasons why a result conflicting with previous research was obtained were explored and the implications of the findings for teaching are discussed.

1. 序論

読解過程の研究において、最近注目を集めているもののひとつは、スキーマ理論であろう。津田塾大学言語文化研究所読解研究グループ（1992）は、最近の読解過程の研究の理論面の流れを紹介した上で、7編の実証研究を行っているが、その7つの研究のうち実に6つまでがスキーマに直接関わるものである。これは、スキーマ理論に対する関心の高さを物語るものと言えよう。そして読解指導への応用としては、pre-reading活動でいかにしてス

キーマを与えるか、あるいは学習者が既に所有しているスキーマを活性化するかに関心が集まっているようだ。数多くの先行研究が、どのようなpre-reading活動が最も効果的であるかを模索してきている。古家 (1993) は、これまでのpre-reading活動に関する実験的な研究を総括して、「テキストの内容に関するアウトラインを与えたり、またそれを絵や質問の形で与えた方が、テキスト内の未知語について指導するよりも効果があること」(p. 59) が示唆されているとし、さらに自らの実験研究で、「語彙に関する事前指導の方が効果が少ないとする従来の研究を踏襲する」(p. 66) 結果を得たとしている。

しかしながら、彼に取りあげられた先行研究のデザイン及び結果を再検討してみると、読解過程におけるスキーマの果たす役割の大きさの陰に隠れて、しばしば統制群に施される語彙の事前指導が実際以上に低く評価されているのではないかと、との印象を受ける。そこで以下ではまず、古家 (1993) が取りあげた先行研究および古家自身の実験研究の中の、語彙の事前指導とスキーマの活性化の扱いかたに焦点を絞って、批判的に検証する。

2. 先行研究の再検証

93人のESL学習者に対して行われたHudson (1982) の実験では、読解テキストは9種類あり、そのひとつは約1400語からなる海賊の物語であった。

“Pre-Reading”群に施した処遇は、物語の筋をあらわす一連の6枚の絵を見せ、その絵、タイトル、およびトピックに関連する23の質問を与え、被験者同士で意見を交換させ、最後に文章の内容に関する予測を5つ、個別に書かせる、というものであった。これに対して“Vocabulary”群の方は、23語からなる語彙リストを与え、黙読させた後、教師が音読して定義を教え、文章の内容に関する予測を5つ書かせる、というものであった。4肢選択問題10問からなるポストテストでは、絵を使った群の方が有意に成績が良かった。1400語の物語のあらすじを表現するには一連の6枚の絵はかなり有効であろう。その一方で、1400語のテキストに対して23語という語彙リストの語彙数(61:1)は少なすぎないであろうか。またリストに載せる語彙の選定基準が不明であり、これ以外にも未知語がかなりあったということも十分考えられる。

Taglieber et al (1988) は、40人のEFL学習者を使って、トップダウン的

なpre-reading活動2つとボトムアップ的なpre-reading活動1つとを比較している。読解テキストは、お伽噺、伝説、記事、寓話の4種類(500~1650語)であった。“pictorial context”群は、3つの絵をスライドで見せられ、その絵をことばで描写し、3つを関連づけて読解テキストの内容を予測した。“prequestioning”群は、物語を要約した一文を与えられ、その文から判断して物語によって解明されるであろう質問内容を考えさせられた。これに対して“vocabulary preteaching”群は8語を、読解テキストの内容とは無関係の例文中で提示され、意味を推測し、うまくいかない時は定義を教えられた。8問の記述式問題と10問の選択式問題からなるポストテストの結果では、トップダウン的な活動をした群2つが、いずれも語彙の事前指導を受けた群を上回った。しかしながら、ここでも疑問に感じざるを得ないのは、扱う語彙数の少なさである。500~1650語の文章に対してたった8語の事前指導というのは、割合とすると約63語~207語に1語であり、私見では、何もやっていないのに等しい。

Akagawa(1992)は106人の日本人高校生を対象に、151語および158語からなる笑話を読解テキストとして、2種類のpre-reading活動を比較する実験を行っている。“visual presentation”としては、被験者に読解テキストの内容に関係のある絵を見せ、その絵について質問を考えさせることで、テキストの内容を予測させた。“vocabulary instruction”としては、読解テキストに使われている4語を、テキストとは関係のない例文を使って、空所補充の形で提示し、意味を考えさせ、うまくいかない場合は定義を教えた。ポストテストはできる限り詳しく内容を思いだして日本語で書くrecall testと、5つの質問に対して答える open-ended question test が用いられた。結果はrecall test では2つの活動による違いは有意なものではなかったが、open-ended question testでは“visual presentation”を受けた群が“vocabulary instruction”を受けた群を有意な差で上回った。この研究における問題点も、テキストの語彙数に対する事前に教えた語彙数の比率(約38:1)と選定にある。選定された4語が被験者の未知語をなくすために過不足なく適切なものだったとは言えないことはAkagawa自身が指摘している(p. 13)。このような不十分な事前指導にも拘らず、recall testの結果では“visual presentation”との間に有意差が見られなかったという点は注目に値する。

Mochizuki (1992) は Oral Introduction の効果を語彙の事前指導と比較対照した。被験者は122名の日本人高校生で、読解テキストはリベリアの歴史についての245語からなる説明文である。ひとつの群は、テキストの内容を教師がより平易な表現を用いて語った242語の Oral Introduction を聞いた。もうひとつの群はテキストと関係ない例文中に提示された6語の意味を推測し、正解を与えられ、その後例文を音読した。ポストテストは多肢選択式の内容理解テストと、pre-teachingで扱った6語の意味の英語定義を選択する語彙テストの2種類であった。結果は内容理解テストでは Oral Introduction を受けた群が、語彙テストでは語彙の事前指導を受けた群が、それぞれ有意に優れていた。やはりこの研究でも問題があると思われるのは、245語のテキストに対して、242語の Oral Introduction と、6語の語彙指導がバランスとして妥当かという点である。しかも Oral Introduction と読解テキストの内容を比較してみると、背景知識を与えるというよりも、むしろテキストの内容そのものをより平易な表現で与えている、といていい。その上、Oral Introduction で扱った内容が、ほぼそのまま内容理解テストで問われている場合がある。つまり、Oral Introduction を受けたグループは、テキストを読む前に、ポストテストの正解に到達するための知識のほとんどを有することが可能であったと言える。これでは pre-reading 活動が、テキストの「読解」を容易にしたかどうかを測定したとは言いがたいように思える。また当然といえば当然だが、語彙事前指導を受けたグループの方が語彙テストで優れていたことは、語彙事前指導の有効性を示すものであろう。

古家 (1993) は、132人の大学生を被験者にして、325語および288語の新聞記事を用い、トップダウン的な pre-reading 活動と、ボトムアップ的な pre-reading 活動を比較している。トップダウン群は、①テキストに関連する写真を見て、何の写真か答え、②テキストに関連する見出しを訳し、③テキストに関連する文を読み、要約する、という活動を行った。一方ボトムアップ群は、テキストと関係のない例文とともに与えられた12の単語ないし熟語の意味を推測し、日本語で書くという活動を行ったが、この時、正解は示されなかった。ポストテストは、日本語による、選択肢式と記述式の混合タイプが採用された。結果は、上位者、下位者ともに、両群間に有意差は見られなかった。この実験での読解テキストの語彙数の事前指導された語彙数に対する比

率は、24～27：1で、今回とりあげた先行研究の中では一番高い。しかしながら提示された語彙の正しい意味が教えられなかったことは、ボトムアップグループを不利にしているといつてよいだろう。このような条件のもとでの比較でも、なおトップダウングループとの差が有意なほど大きくならなかったのは注目に値する。なお、この「有意差なし」という結果から、古家は「学力差、文章の難易度を超えて遍くTop-down processing用のtaskが効果があった」(p. 69)という結論を導いているが、misleadingではないだろうか。

以上、先行研究を批判的に再検証した結果、語彙の事前指導を施したとする多くの研究で、(1)読解テキストの長さに対して、事前に指導する語彙の数が不十分なケース (Hudson1982; Taglieber 1988; Mochizuki 1992; Akagawa 1992;), (2)指導の方法が不十分なケース (古家 1993), (3)事前指導とポストテストの関係にやや難があるケース (Mochizuki 1992)があったと思わざるを得ない。またポストテストの結果に関してはテストの種類にもよるが、必ずしも語彙の事前指導の方が有意差をもって劣っていたわけではない (Akagawa 1992; 古家1993)ということが確認された。このような状況をもって「テキストの内容に関するアウトラインを与えたり、またそれを絵や質問の形で与えた方が、テキスト内の未知語について指導するよりも効果がある」(古家1993:59)と総括するのは、私見ではややフェアでないと感じる。そこで、質量ともによりintensiveな事前指導を行って、語彙事前指導の真価を探る必要があると考えた。

3. 実験

3.1. 実験の目的

本実験の目的は、pre-reading活動としての語彙の事前指導の効果を、スキーマの活性化との比較において、よりフェアな条件のもとで再検証することである。「よりフェアな条件」とは、語彙の事前指導の側では、(1)読解テキストの長さに対して従来よりも多くの数の語彙を取りあげ、(2)語義の理解・定着のために従来より以上の措置を講ずるということであり、スキーマ活性化の側では、(3)「関連知識の活性化」というレベルを超えて読解テキストの内容そのものを与えてしまわない、ということである。さらに被験者のproficiency levelの変数の関わりについても探ろうと試みた。

表1：プリ・スコアの平均値，標準偏差，およびt検定の結果

		A群	B群	t 値	
全体(N=56)	平均値	45.56	45.70	0.82 ns	(df=55)
	標準偏差	16.96	17.13		
上位群(n=15)	平均値	67.58	67.99	1.46 ns	(df=14)
	標準偏差	7.61	7.65		
下位群(n=15)	平均値	25.09	24.79	0.88 ns	(df=14)
	標準偏差	4.65	4.08		

3.2. 実験の方法

3.2.1. 被験者

被験者は大妻多摩高校3年生112名である。本実験以前の4回の英語II Bの定期試験の平均点(これをプリ・スコアと呼ぶものとする)によってmatchingし、ほぼ同じ点数のペアをランダムに振り分け、56名ずつの2群を編成した。さらに各群内の上位27%(15名)と下位27%(15名)の被験者によって、上位群と下位群を編成した。t検定を行った結果、2群の間には、被験者全体としても($t=0.82$, ns.), 各群内の上位群同士($t=1.46$, ns.), 下位群同士($t=0.88$, ns.)にも、有意な差は認められなかった(表1)。

3.2.2. 題材

読解テキストは、異文化間コミュニケーションについての181語のParagraphを用いた(Appendix参照)。この文章に対して2種類のpre-reading sheetを作成した。

語彙の事前指導を行うためのWarm-up Sheet A (Appendix参照)では、読解テキストに現れる語(句)の中で、被験者の中で知らない者がいると予想されたもの30を選び、アルファベット順に配列し、訳語、同義語等を付した。さらにこれらの語(句)の中から18については、読解テキストとは関係のない例文を提示し、訳語と照らしあわせて上で例文の意味が理解できるかどうか、自己確認をするよう指示した。181語の文章に対して30語もの語を扱ったのは、従来の研究と異なり、ほぼすべての未知語を事前に学習させた場合の効果を確かめるためである。また訳語、同義語等の様々な情報を提供

し、かつ例文で確認させたのは、従来の研究と異なり、出来る限り様々な手だてを用いて学習させた場合の効果を見るためである。そしてアルファベット順に配列したのは、これらの単語の間の文脈的な関連を極力分かりにくくし、後に読む文章の内容についての予測が働くのを極力防ぐためである。念のため、2名の日本人英語教師にこの語彙リストを見せ、それらの語彙の現れる文章の内容を推測させたが、全く見当はずれであった。つまりこのWarm-up Sheet Aによって、「これから読む文章の、ひとつひとつの語句の意味は、(訳語の形であるにせよ)ほぼ完全に理解しているが、テキストの内容については、ほぼ全く予測がついていない」という状況が作りだされるはずである。

一方、スキーマの活性化を行うためのWarm-up Sheet B (Appendix参照)では、後で読む文章のテーマである、庭園に関する日米の価値観の違いを描いたイラストを示し、それについて知るところ、思うところを自由に日本語で論述するよう指示した。ただしこのイラストは、読解テキストの内容そのものを表現した挿絵ではない。一切英語の語彙を使用せず、イラストを用いたのは、何等かの英単語を提示してbottom-up processingのための準備の要素が混入してしまうのを防ぎ、また被験者本人が既に持っている以上の知識を与えてしまうのを防ぐためである。挿絵を用いなかったのは、背景知識ではなく文章の内容そのものを提示してしまうのを防ぐためである。換言すれば、出来るかぎり純粋に、被験者が既に所有している背景知識のみを引き出すよう試みたのである。また日本語で自由に論述させたのは、文章を書くという作業を通じて、既に持っている関連知識を十分想起させ、スキーマ活性化のレベルを高めるためである。つまり、このWarm-up Sheet Bによって、「語彙の知識は極めて不十分だが、読解テキストのテーマについての予測はかなり出来ており、既に持っていた背景知識も意識上に呼び出されている」という状況が作りだされたはずである。

文章の理解度を測定するポストテストとしては、日本語の問いに対して、思い出す事柄をすべて日本語で記述する再生テストを作成した(Appendix参照)。多肢選択テストを避けたのは、内容の理解度をより細かく弁別したいと考えたからである。

3.2.3. 実験の手順

有意差がないことが確認された2群に対して、次のような手順で実験を実施した。まず最初にA群にWarm-up Sheet A, B群にはWarm-up Sheet Bを配布し、15分間かけて2種類のpre-reading活動を実施した。次の15分間で文章読解を行わせたが、この際、Warm-up Sheetは回収しなかった。これは15分間という、pre-reading活動の時間の短さを補うためである。古家(1993)は、語彙の指導の効果があまり見られない原因として事前指導の時間の短さをあげているが、今回の実験では物理的な制約からこれ以上pre-reading活動の時間を伸ばすことは出来ないため、読解の際にもWarm-up Sheetの参照を許すことで、もっと時間をかけてより語彙知識が内在化したのに近い状態を作りだそうとしたのである。また、B群にとっても、イラストと自分の書いた論述文を手もとにテキスト読解に取り組むことで、活性化されたスキーマが保持されると考えた。ちなみにいくつかの先行研究においても、pre-reading活動に使用したmaterialはテキスト読解の際に回収されていない(Hudson 1982; Taglieber et al 1988)。その後Warm-up Sheetも、読解用テキストもともに回収し、ポストテストを15分間かけて実施した。以上すべてを通常の50分の授業時間内に行った。

3.2.4. 分析方法

ポストテストに関して2つの得点(ポスト・スコアと呼ぶものとする)を算出した。

- (1) アウトライン・スコア：内容理解のうえで中心となる質問(計6つ)に、適切に答えていれば2点、一部適切であれば1点、全く不適切であれば0点を与える。12点満点のこのスコアは、被験者の概要理解の程度を表す。
- (2) ディテール・スコア：ポストテストの質問に対しての模範解答の内容を、計26のidea unitに分け、被験者の答に含まれるidea unitひとつに対して各1点を与える。26点満点のこのスコアは、被験者の細部理解の程度を表す。

スコアを2種類算出したのは、概要把握レベルでの比較と、細部理解レベルでの比較ではやや結果が異なることが考えられた(Akagawa 1992)からで

ある。これら2つの得点それぞれを基にして、全体、上位、下位、それぞれについて、t検定（対応のある場合）を行った。

また、補助的なデータとして、A群に関しては「語彙スコア」、B群に関しては、「スキーマ・スコア」を算出した。語彙スコアとは、Warm-up Sheet Aに含まれる30の語彙項目のうち、A群の被験者が「既に知っていた」と回答した語彙項目数である。スキーマ・スコアとは、Warm-up Sheet Bによって、読解テキストの内容に直接関係する背景知識の4つポイントのうち、いくつが呼び起こされたかを、日本語の論述から判断して4点満点で採点したものである。これらのスコアとプリ・スコア、ポスト・スコア等の間の相関を調べるため、ピアソン積率相関係数を算出した。

4. 結果

ポスト・スコアの平均値、標準偏差、およびt検定の結果を表2に示す。どちらの採点法の場合も、全体、上位、下位、どれをとっても語彙の事前指導を行ったA群の平均得点が、スキーマの活性化を行ったB群のそれを上まわっている。t検定の結果、これらはすべて $p < 0.01$ あるいは $p < 0.05$ のレベルで有意である。t値をみると、ディテール・スコアの場合の方がアウトライン・スコアの場合よりも大きい。つまり細部の理解において、特に語彙の事前指導優位の度合いが強かったといえる。

A群の語彙スコアの記述統計データを表3に、B群のスキーマ・スコアの記述統計データを表4にそれぞれ示す。

次に、①A群の被験者のプリ・スコアと語彙スコア、②B群の被験者のプリ・スコアとスキーマ・スコア、③B群の被験者のスキーマ・スコアとポスト・スコアの関係調べるため、ピアソン積率相関係数を算出した（表5）。表から読みとれるように、①と③には $p < 0.01$ レベルで正の相関があり、②には有意な相関は見られなかった。①と③の相関の強さを比較すると、①における2つのスコアの重なり（overlap）は約50%（ $=0.71^2$ ）であるのに対し、③におけるそれは約12%（ $=0.35^2/0.36^2$ ）であり、①の方がはるかに強い相関であるといえる。

表2：ポスト・スコアの平均値・標準偏差・およびt検定の結果

		A群	B群	t-値	A群	B群	t-値
		[アウトライン・スコア：0-12]			[ディテール・スコア：0-26]		
全体(N=56)	平均値	7.95	4.56	6.44**	15.73	8.65	7.48**
	標準偏差	3.09	2.79		5.84	4.96	
上位群(n=15)	平均値	9.67	6.80	3.90**	19.13	12.27	4.58**
	標準偏差	2.12	2.56		6.82	4.97	
下位群(n=15)	平均値	5.73	3.20	2.32*	12.93	6.27	3.05**
	標準偏差	2.67	1.93		5.85	4.15	

*p<0.05 **p<0.01

表3：語彙スコアの平均値および標準偏差

	全体 [0-30] (N=56)	上位群 (n=15)	下位群 (n=15)
平均値	10.88	15.27	6.47
標準偏差	5.25	4.84	2.60

表4：スキーマ・スコアの平均値および標準偏差

	全体 [0-4] (N=56)	上位群 (n=15)	下位群 (n=15)
平均値	1.54	1.93	1.67
標準偏差	1.34	1.53	1.25

表5：プリ・スコア，語彙スコア，スキーマ・スコア，ポスト・スコア間のピアソン積率相関係数(N=56, df=54)

	プリ・スコア	アウトライン・スコア	ディテール・スコア
語彙スコア	.71**		
スキーマ・スコア	.05	.35**	.36**

**p<0.01

5. 考察

本実験では，多くの先行研究とは逆に，どのレベルの被験者においても，語彙の事前指導を行った群の成績が，スキーマの活性化を行った群のそれを統計的に有意な差をもって上まわるという結果になった。これは，(1)読解テキストの長さに対して十分な数の語彙を取りあげ，かつ(2)語義の理解・定着

のために十分な措置を講じた、という本実験のデザインによるものが大きいことは明らかだが、やり方によっては語彙の事前指導がテキストの読解のためにスキーマの活性化を上回る効果を上げ得ることを示している。

このように先行研究と異なる結果が出た要因は他にも考えられる。まず本実験の読解テキストは、被験者にとって語彙面で難度が高かった。表5に示したように、A群の語彙スコアの平均は10.88であり、これば言い換えればWarm-up Sheetで取り上げた30語のうち平均して約19語が未知語であったということである。Matchingによって分けられた2群には、語彙知識にも有意差がなかったと仮定すれば、B群は、少なくとも約9語に1語の割合で未知語に遭遇したことになる。被験者にどの程度の語彙知識があったかを明確にしている先行研究は多くないが、数少ない例外のひとつAkagawa(1992)の用いた2種類の読解テキストの未知語の既知語に対する率は、2%と6%であり、本研究のテキストのそれ(約12%)よりもかなり低いものであった。

さらに、B群の方で、スキーマを与えてしまうことを避け、被験者が既に所有しているであろうスキーマを呼び起こすにとどめようとしたこと、またそのために使用したイラストも、読解テキストそのものの挿絵ではなく、読解テキストの主題の背景となる文化的な違いを描いたものであったことがあげられる。この点で、本実験は、読解テキストの内容自体を与えたMochizuki(1992)とも、読解テキストの内容そのものを描いた絵を与えたAkagawa(1992)やHudson(1982)とも異なった。本実験のイラストを見て、テキストの読解に直接関係する4つのポイントをどの程度想起したかを示すのがスキーマ・スコアだったわけだが、その平均は全体で1.54であった。この数字から判断するとイラストを見ていろいろ考えただけでは、読解テキストの内容を正確に予測するには至らなかったと言えるだろう。

3つめは、読解テキストの内容が、被験者のあらかじめ持っている知識である程度解釈できるものだったことである。今述べたように、B群のスキーマ・スコアの平均は1.54であった。この数字は決して高いものではないが、Warm-up Sheet Bの論述の内容を更に分析してみると、スキーマ・スコアが低い場合には、それ自体は正しいがたまたま本実験の読解テキストの内容からははずれた想像をした場合がほとんどであった。本実験のテキストの背景にある、「庭園に関する日米の価値観の違い」について論述した被験者はかな

りの人数が「わび・さびを好む日本人と華やかさを好むアメリカ人」という、本実験のテキストに関しては適切な記述をしていた。つまり、B群の被験者は本実験のテキストを読み解くための背景知識を、あらかじめかなりの程度所有していたと考えられる。そして、Matchingによって分けられた2群には所有しているスキーマにも有意差がないと仮定すれば、A群にとっても事情は同様だったと考えられ、イラストを与えられたB群に比べて、文字情報のみから自力でコンテンツ・スキーマを呼び出さざるを得なかったA群も、それほど不利ではなかったと考えられる。

以上をまとめると、本実験でA群の成績が良かったのは、語彙の事前指導の質と量の高さに加えて、(1)テキストに未知語が多く、(2)内容的にある程度なじみがあり、(3)B群は既に持っていた知識を呼び起こしたのみであった、ためであったことになる。そして、この3つはどれをとってもそれほど特殊な状況ではあるまい。未知語が多いが内容的にはある程度なじみがある文章を読むことはいくらでもある。文章を読む際に、他人からスキーマを与えられるのではなく、自分の既に持っているスキーマだけを頼りに読むことも、いくらでもある。むしろ、実生活における読みにおいては、多くの先行研究で行われたように、教師という他人から、テキストの背景や概要を与えてもらうような状況こそ特殊である。だとすれば、本実験は、きわめてありふれたひとつの状況下において語彙の事前指導のひとつの形態がスキーマの活性化を明らかに上回る効果を上げた例であると言えるのであって、「理解度を上げるためには語彙よりもスキーマ」という過剰な一般化に対する大きな反証となろう。なお、本実験でのB群の成績が劣っていたという結果は、読み手にとってなじみのある題材ではあるが、わかりにくい書き方をしたテキストを読む時は、前もってトピックが何であることを知らせても第二言語学習者の理解度はほとんど変わらないことを示したCarrell and Wallace (1983) と符合する。

次に、表5に示されたピアソン積率相関係数について考察する。表5は、プリ・スコアと語彙スコアには強い相関があったが、プリ・スコアとスキーマ・スコアにはほとんど相関がなく、スキーマ・スコアとポスト・スコアには弱い相関があったことを示している。これは言い換えれば、英語の熟達度は、知っている語彙の数との間には強い相関があったが、イラストから適切

なスキーマを呼び出す能力とはほとんど相関がなかったということであり、また適切なスキーマを呼び出す能力と読解テキストの理解度の間には弱い相関しかなかったということである。これらの相関は全体として、やはり「語彙よりもスキーマ」という一般化とは逆の方向を示しているといえる。なぜならば、外国語の全体的熟達度や文章理解度は、適切なスキーマを呼び出す力を例とするような読解過程一般に関わる能力とよりも、語彙力を例とするような、特定外国語の言語的能力により大きく関わっていることを示唆しているからである。これは、外国語の読解は、少なくともある一定のレベルを超えるまでは、reading problemであるよりもむしろlanguage problemである要素が大きいことを示唆する従来の研究結果 (Macnamara, 1970; Clark, 1980; Alderson, 1984; Yamashita, 1993) に符合するものである。

6. 授業への示唆

本実験では、語彙の事前指導の方がスキーマの活性化よりもテキストの読解のために効果的だという結果が出た。これは何度か述べたように、今回の実験のデザインの下のことであって、2つのtreatmentの内容を調整すれば逆の結果にもなり得ることは、従来の研究結果からも明らかである。その意味で、どちらのpre-reading activityが、ある特定のテキストの読解のために効果的かということは、一概には言えない。しかし、「ある特定のテキストの読解」ではなく、将来的な読解能力の養成のためにはどちらが効果的かを考えてみると、ひとつの方向が見えてくるように思われる。

従来、適切なスキーマが活性化されるかどうか特定テキストの読解のためには重要であるという実験結果が出ると、そこからすぐに、授業でも読解に入る前にスキーマを与えるような活動をすべきだ、という結論が導かれることが多かったように思う (Carrell, 1984)。また、さらに一步踏み込んで、「中学・高校・大学を通じて学習者の目標言語である英語の文化的背景知識を豊かに正確に教えこんでいくことが望まれる」(津田塾大学言語文化研究所読解研究グループ, 1992: 70) という主張がなされることさえある。しかし忘れてはならないことのひとつは、実生活の読みにおいては、原則として他人にスキーマを与えてもらうことはできない、ということである。スキーマを与えてもらえば読みが容易になるのはその通りであろうが、そのような受

動的な経験が将来的な読解能力の向上に寄与するかどうかは、現段階では全く定かではない。比喩的に言うならば、スキーマは自転車の補助輪のようなものであって、いつも補助輪付きの自転車に乗っていれば、補助輪なしでも乗れるようになるという保証はどこにもない（久保野雅史, personal communication）。もうひとつは、この世に存在する内容スキーマは、事実上無限であって、学習者が将来出会うであろうすべての文章の内容スキーマを教室で与えておくことは不可能だということである。主要なスキーマだけでも与えようとする営みは可能だが、主要な語彙を習得させようとする営みに比べると、極めて効率の悪い試みではなかろうか。私見では、現実世界に関する知識を与えることも言語教育の一部に組み込むべきだ、という主張は、言語教育の本来の守備範囲からやや逸脱していると考える。

多くの研究が示すように外国語の読解が主に language problem であるとすれば、lower-level processing の能力があるレベルに達すれば、ある程度自動的に、第一言語の読解で培われたストラテジーが稼働を始めることが予想される。だとすれば、学習者の将来的な読解力の向上に寄与するのは、教室で教師が特定テキストのスキーマを与えてしまうことよりもむしろ、例えば語彙学習などを通じて language ability を向上させようとする営みであるように思われる。

本研究は、語彙の事前指導を受けた群とスキーマの活性化を行った群の2群の比較に終わったが、まったく何の事前活動も行わない群と、2種類の活動を両方行った群の、合わせて4群を比較対照できれば、それぞれの活動の特性がより明らかになったと思われる。また、上で述べた、将来的な読解能力の伸長に関しては、あくまでも推論に過ぎない。さらに長期間にわたる実証研究が必要である。

引用文献

- Akagawa, Y. "Can prereading activities override Japanese students' poor knowledge of vocabulary?" *JACET Bulletin* No. 23 (1992): 1-21
- Alderson, C.J. "Reading in a foreign language: a reading problem or a language problem?" in Alderson and Urquhart (eds.) *Reading in a Foreign Language*. 1-24. London: Longman, 1984.
- Carrell, P.L. "Schema theory and ESL reading: Classroom implications and applica-

- tions." *Modern Language Journal*. 68 (4) (1984): 332-343.
- Carrell, P.L. and B. Wallace, "Background knowledge: Context and familiarity in reading comprehension." In Clarke, M. and Handscombe, J. (eds.) *On TESOL '82*, 295-308. Washington, D.C.: TESOL, 1983.
- Clark, M. A. "The short-circuit hypothesis of ESL reading—or when language competence interferes with reading performance." *Modern Language Journal*, 73 (2) (1980): 203-209.
- Hudson, T. "The effect of induced schemata on the 'short circuit' in L2 reading: non-decoding factors in L2 reading performance." *Language Learning*, 32 (1) (1982): 1-31.
- Macnamara, J. "Comparative studies of reading and problem solving in two languages." *TESOL Quarterly*, 4 (1970): 107-116.
- Mochizuki, M. "Oral introduction as a means of providing relevant schemata for text comprehension." *The IRLT Bulletin*, No. 6 (1992): 1-14.
- Taglieber, L.K., L.L. Johnson and D.B. Yarbrough. "Effects of pre-reading activities on EFL reading by Brazilian college students." *TESOL Quarterly*, 22 (3) (1988): 455-472.
- Yamashita, Junko. "Reading in a foreign language: reading ability or language ability?" *JACET Bulletin* No. 24 (1993): 159-178.
- 津田塾大学言語文化研究所読解研究グループ編『学習者中心の英語読解指導』東京：大修館書店，1992。
- 古家貴雄「ReadingにおけるPre-reading活動に関する実験的考察」『語学教育研究所紀要第7号』1993：55-79。

APPENDIX

Warm-up Sheet A

■次の単語(アルファベット順に並んでいます)を覚えて下さい。すべて長文に出て来る単語です。覚えたら、例文が理解出来るかどうか自分でチェックして下さい。

- appointed 約束の
 appropriate 適切な ふさわしい
 author= writer 筆者
 bewildered= puzzled 当惑した
 blossoms (木の)花
 brilliant 明るい, 派手な ↔ muted ぼやっとした
 conference 会議
 convinced 納得した 確信した

emphasize 強調する

evaluate 価値判断をする 評価する

expression 表情

fortunate= lucky 幸運な

fresh from... ~から来たばかり

hesitant=ためらいがちの cf. hesitate ためらう

inference 推測 cf. infer 推測する

in that... ~という意味で, ~という点で

landscape 風景

less than= far from... ~どころではない

misty もや (mist) のかかった

moss 苔 (こけ)

muted ぼやっとした ↔ brilliant 派手な

pleased= happy

preference 好み cf. prefer の方を好む

professor 教授

prospect 見込み, 可能性 [pro (前を)+spect (見る)]

remark= say 言う

share 一緒に待つ 同時に待つ ex. We share the same opinion.

shower にわか雨

statement= comment, words cf. state 述べる 言う

wince ひるむ たじろぐ

【例文】

These clothes are not *appropriate* for a cold winter day.

The country people were really *bewildered* by so many cars.

Japanese people like cherry *blossoms* very much.

The water was *brilliant* in the sunshine.

I attended an international *conference* for the first time.

I was now *convinced* that he was guilty.

The teacher *emphasized* the importance of making effort.

How do you *evaluate* his ability?

Look at his serious *expression*. He does not have a sense of humor.

This bread is *fresh from* the oven.

My *inference* that he is not guilty is drawn from evidence.

Men are different from animals *in that* they can think and speak.

The hills and the rivers form a beautiful *landscape*.

I have a *preference* for fish over meat.

There is not much *prospect* of his success.

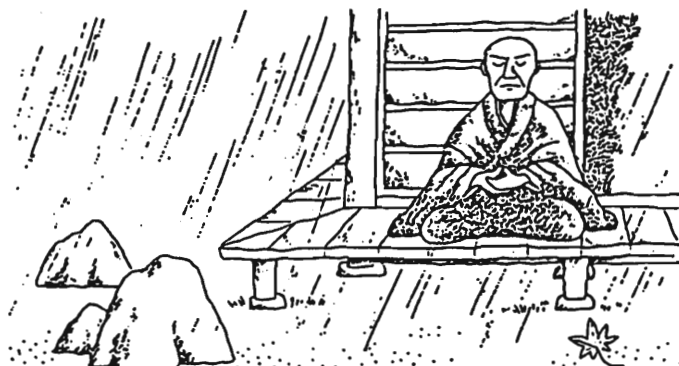
I certainly *share* your feelings.

On my way home, I was caught in a *shower*.

He made an amazing *statement* that he had killed his father.

Warm-up Sheet B

■次のイラストは、異文化間の、対立する2つの価値観を絵で表現したものです。この対立について知るところ、および思うところを自由に（日本語で）述べなさい。



読解テキスト

■次の文章を、WARM UP SHEETを参考にしながら読んで理解し、その内容をなるべく詳しく覚えてください。15分後に回収し内容の理解度チェックを行います。

The author, fresh from a conference in Tokyo where Japanese professors had emphasized the preference of the people of Japan for simple natural settings of rocks, moss, and water and of muted greens and misty ethereal landscapes, visited the Katsura Imperial Gardens in Kyoto. At the appointed time of the tour a young Japanese guide approached the group of 20 waiting Americans and remarked how fortunate it was that the day was cloudy. This brought hesitant smiles to the group who were less than pleased at the prospect of a shower. The guide's next statement was that the timing of the midsummer visit was particularly appropriate in that the azalea and rhododendron blossoms were gone and the trees had not yet turned to their brilliant fall colors. The group laughed loudly, now convinced that the young man had a fine sense of humor. I winced at his bewildered expression, realizing that had I come before attending the conference I, also evaluating the weather as "not very good," would have shared the group's inference that he could not be serious.

ポスト・テストおよび正解のIdea Unit

■いま読んだ文章の内容を思いだして、以下の質問に、なるべく詳しく答えなさい。

- 1 東京で筆者は誰に何を教えてもらいましたか？
日本人教授に／日本人は／簡素な造りや／もやのかかった風景を／好む
- 2 桂離宮で、日本人ガイドはまず、何を思い、何を言いましたか？
曇りで／風情があるので／幸運だ
- 3 それに対してアメリカ人旅行者は何を思い、どう反応しましたか？
雨に／なりそうで／嬉しくないので／あいまいに笑った
- 4 次に日本人ガイドは何を思い、何を言いましたか？
この時期は／すばらしい／花はないし／紅葉はまだなので／訪問にふさわしい
- 5 それに対してアメリカ人旅行者は何を思い、どう反応しましたか？
冗談だと思って／笑った
- 6 このやりとりを見ていて、筆者は何をどう思いましたか？
もし／会議の前に／来ていたら／自分も／そう思ったろう

(福島工業高等専門学校)