

個性を重視したリーディング指導
—スキーマ理論の視点から—

中目 玲

はじめに

あるテキストがあるとして、書き手はそのテキストに自分が伝えたいことをすべて文字化しているわけではない。書き手は文字以外の読み手が読み取ってくれるであろう情報をテキストに託している。読み手は、そのテキストに託された書き手の意図するところを何とか読み取ろうと、自分が今まで経験し積み上げてきた知識を使って、そのテキストの内容を理解しようと試みる。次のような文がある。

- (1) The punter kicked the ball.
- (2) The baby kicked the ball.
- (3) The golfer kicked the ball.

(Anderson et al.1977:368)

上記の3つの文は、主語が違うだけである。しかし、動詞“kicked”，と目的語“ball”には、それぞれ違う意味があるように、私は解釈する。例えば、「punter」する人は、『硬い・大きな』ボールを『力強く』蹴り上げた，「baby」は、『柔らかい・大きな』ボールを『軽く』蹴った，「golfer」は、『ゴルフボール』を『悔しさを込めておもいきり』あるいは『誤って』蹴った」のようにである。今、本稿を読んでいる皆さんは、どのように解釈したであろうか。おそらく、100%私と同じ解釈をした人は少ないであろう。それは、私たちがこの3つの文を読む時に、私たちが持っている“punter”，“baby”，“golfer”という人に対し、私たち自身が生きてきた中で身につけてきたその文字に対する先行知識を引っ張り出し、スキーマ(既存の知識を含め、新しい情報の理解に利用してゆく知識の集合。佐藤(1992).)を活性化させ、検証して、「この文はこんな出来事/状態を言っているのだろう」と私たち自身の解釈をしているからである。言い換えれば、「個としての読み手が、自分自身の興味・関心に基づき、選択性を持ち、能動的にテキストに働きかける。そして、読み手が既有的知識を使い、仮説の検証をしながら自分自身のまとまりのある解釈を再構築する過程」を無意識のうちに行っているのである。私たちは日常生活の中で、自分自身の興味・関心に基づいて様々なテキストを読むが、第一言語(L1)で書かれたテキストのリーディングにおいては、この

ようなリーディング過程をバランスよく経て、読みを行っているといえる Carrell(1988)。

では、次に、意識的に、先ほどの文を、語の意味とその一連のつながりにより形成されている文とがどうなっているか、いわゆる学校文法に照らし合わせながら、「文字通り」に読んでみる。“punter” は、「パントするひと」、「kicked」は「蹴る」の過去形で「蹴った」、「ball」は「ボール」で、つながり方は「S+V+O」だから、「パントする人はボールを蹴った」となる。「訳」としては間違っていないが、この場合、解釈としてはどうであろうか。この文を充分「理解している」と言えるのであろうか。

このような、文字記号とその構成に根ざしたテキストに対するアプローチは、英語を外国語として学んでいる生徒(EFLS)の英語リーディング過程によく見られる Carrell(1983)。原因はいくつか考えられるが、最も重要なのは EFLS が英語で書かれたテキストに対面した時に、どのようにそのテキストを読んでいくべきかについて、そのアプローチの仕方を、どのように教師に指導されたかというところにあると思われる。たとえば、渡辺(1990)は、「教師が学習者に全てを与えてしまうような授業では、学習者が自分自身の個性に根ざした知識や幅広い能力を使う機会を失ってしまう」といっている。そのような読解方法で常に教わっていると、学習者は多様な読みを無意識のうちに拘束されて、その結果、教師の与えるがままの一方向の読みしかできなくなることが考えられる。

齋藤(1992)は、「未だに中・高で行われている授業形態は、言語知識を中心に進められている」と言っている。すなわち、NEW WORDS→TARGET STRUCTURES→SENTENCES→PARAGRAPHS→PASSAGES のような指導過程である。読解が単に、語の意味とその一連の構成の解釈ではなくて、内容を理解することであると考えると、このような言語知識中心の読解指導は、学習者を受け身的な立場に置き、一方向の読みに拘束する。それでは、学習者が自分自身の読みを行い、読む楽しみを得ることは難しい。

齋藤(1992)は、「内容理解と読む楽しさの二つが読解活動の重要なモチベーションであるなら、言語知識のみに頼らない読解方法を身につけなくてはならない」としている。そのためには、読み手が自分自身にある内在的資源を使って、テキストとコミュニケーションをとりながら読み手の知的好奇心を満足させるインタラクティブなリーディング過程を身につけることが必要になる。

では、実際にどのように指導すれば学習者にそのような EFL リーディング過程を身につけさせることができるのであろうか。その方法の一つにスキーマを利用する指導法がある。本稿では、まずスキーマ理論からスキーマが活性化されるリ

ーディング過程とはどのようなものかということに触れ、それから、実際に、リーディングの授業において、どのようにすれば、EFLSがEFLリーディングに必要な背景知識を身に付けることができ、また、その適切なスキーマを活性化できるようにさせられるのか、Carrell(1988)の内容スキーマを利用する指導についての提案にもとづいて、具体的に例を挙げて紹介してみたいと思う。

1 スキーマ理論

1.1. スキーマの種類

Carrell and Eisterhold(1983)によると、スキーマには2種類ある。内容に関する "content schemata" (内容スキーマ)とアイデアを表す技巧である談話標識、パラグラフ構成などやアイデアの配列を表す展開法に関する "formal schemata" (形式スキーマ)と呼ばれるものである。どちらのスキーマもリーディング過程においては重要であり、切り離して考えることはなかなか難しいが、今回は読解活動の目的を内容理解であるとし、特に、内容スキーマに焦点を当てる。

1.2. スキーマ理論からみたリーディング過程

スキーマ理論によると、テキストの理解において、情報は二つの過程の相互作用によると考えられている。"Top-down processing" (トップダウン過程)と、"Bottom-up" (ボトムアップ過程)である。トップダウンは、あるテキストを、読み手自身の世界知識経験に照らし合わせながら、スキーマを活性化させて、内容に関する予測をし、それを検証しながら読み進むことである。ボトムアップは、与えられたテキストを文法規則と語彙力などを活用し、文字、語から文、パラグラフへと読み進むことを言う。したがって、トップダウンは "knowledge-based, conceptually driven processing" であり、ボトムアップは "text-based, data-driven processing" ということができる。そして、トップダウンの中核をなすものはスキーマであり、ボトムアップの根底にあるものは、物理的な存在であるテキストそのものということが出来る。

Carrell(1988)など、スキーマ理論に基づいたリサーチによると、テキスト理解の最も効果的なリーディング過程というのは、このトップダウンとボトムアップのインタラクティブな過程である。その過程を、千々岩(1991)の紹介した例でみてみよう。

You open the door to the room with perhaps two hundred seats, enter, and sit in your normal place.

読み手はこのセンテンスを読んで "cinema schema" を活性化させたとする。文中の "in your normal place" も、映画の常連を考えれば不都合なことではない。そして、第二、第三の文と読み進んでいく。

While waiting for a friend to show up, you watch the rest of the people file in. Your friend arrives, sits down next to you, and the two of you chat a minute or so.

ここに至っても、"cinema schema" は十分に有効である。映画館で友人と待ち合わせしていることはありうることであり、常連ともなればなおさらであろう。しかし問題は次の文である。

Then the man with the gray beard appears at the front of the room. The room grows quiet.

ここにおいて、読み手はおかしいと気づき、"cinema schema" は無効であると判断する。そして、内部あるいは全面的なスキーマの修正を強いられる。しかしながら、最初のスキーマに固執し、部分的な修正のみを行う可能性が高いことは自明であろう。したがって、"cinema schema" から "theater schema" へと部分修正がなされたと仮定しよう。次に、このような文章が続く。

He begins speaking and shortly afterward you, your friend, and most of the others start writing things down on notepads.

ここにおいて読み手は、従前のスキーマでは読解不可能と判断し、スキーマの全面修正を行い "lecture schema" を形成するのである。このように読み手は、読みのスタート時点で形成したスキーマを、テキストと常に照合しながらリーディングを行っているのである。そして、スキーマとテキストの間に不整合があると判断されれば、即座にスキーマ修正を行い、テキストの全体的意味の整合に努めるのである。

このような読みは、どの読み手にも出来るものでなく、読み手がテキストから十分な手がかりを見つけられなかった場合、適切なスキーマを活性化できなかった場合、初期に活性化させたスキーマを修正できなかった場合など、読みは中断され、理解不可能になる。授業において学習者がこのような状態に陥らないため

には、教師が学習者にテキストを読むのに必要な背景知識を身に付けさせ、その適切なスキーマを活性化させる必要がある。では、実際どのようにすればこのような能力を身につけさせることができるのか。Carrell(1988)の提案した内容スキーマに焦点を当てた指導について見てみよう。

2 Carrell の内容スキーマに焦点を当てた指導についての提案

Carrell(1988)は、内容スキーマに焦点をあて、学習者がそれを身につけるのに有効な活動と内容スキーマを活性化させるのに有効な指導法をあげている。以下のとおりである。

2.1. Pre-reading

Pre-Reading は, "the greater the background a reader has of a text's content area, the better the reader will comprehend that text." 「読み手は、あるテキストについて、より多くの背景知識をもっていればいるほど、そのテキストをよりよく理解(より多様で深い読み)をするであろう。」 Pearson, Hansen, and Gordon (1979); Stevens(1980) という検証結果に基づいて、テキストを読む前に読み手である学習者が、そのテキストの理解のために手がかりとなる背景知識を得る活動である。具体的には、映画・スライド・絵をみること。フィールド・トリップをすること；デモンストレーションすること。実体験すること。ディスカッションやディベートすること。劇・スキット・その他のロールプレイをすること。テキストを前もって見ること。テキストの中にあるキーとなる語彙についてのディスカッション。キーワードとキーコンセプトから内容についての連想をすること。などが挙げられる。

2.2. Organized methods

Organized methods については、LEA・ECPLA・DATR・ETR・SO3Rなどを挙げている。いずれのメソッドも、リーディングする前に、適切なスキーマを活性化させるために作業を読み手にさせる訓練である。例えば；リーディングの目的を設定する。トピックについての各自が持っている先行知識を共有する。トピックについて自由な討論をする。などである。そして、さらに読み終わった後にも、テキストから得られた新しい情報を、先行知識と統合するために作業をさせることが重要な共通点としてあげられる。例えば；テキスト内容についてディスカッションする。感想文を書く。仮説を検証しながらテキストを読み返す。などである。

2.3. Text-mapping strategies

テキストの内容のキーとなる考えを明確にさせ、それらがどのような関係を持って成り立っているのかを、箱、円、線、トゥリーダイアグラム等を使って図式化させる活動である。

2.4. Teaching predicting

テキストの内容を予測させる指導法である。指導内容としては、1) 文ごとあるいは節ごとなど、小さな単位で区切って見せる。2) パラグラフの最初と最後の文だけを見せて、間の内容を構築させる。3) 順不同にされたパラグラフを元の順序に戻させる。4) 二つのテキストが混ぜ合わされたものを1つずつにわけさせる。5) 文脈から予測して、空所を埋めさせる。などである。この活動をさせるにあたっては、使われるテキストは予想をしやすくするために比較的簡単なものを使用することが必要である。

2.5. Anomaly/nonsense

Pearson and Spiro(1982)が提唱したもので、読み手がよく知っているトピックのテキストに、奇妙な単語、句、文を埋め込んでおく。そして、読み手が意味をなさない何かに遭遇した時、読み手をストップさせ、その奇妙な部分やどうして意味を成さなくなったのかについてディスカッションさせる。このことにより、たとえ意味の分からない語彙が含まれていても、背景知識を利用しテキストの内容を理解することができることに気づかせるという指導法である。

同じようなものにナンセンステキストがある。

以上、Carrell(1988)の内容スキーマに焦点をあてたリーディング指導の提案を見てきたが、これらの指導については、多くの実証研究がなされ、その有効性が検証されている。Hudson(1988)は、Pre-Reading の有効性を検証した。被験者を、Beginning, Intermediate, Advanced の3つのグループに分けて、テキストを読ませる前に絵を用い、テキスト内容を予測できるように工夫して質問した後、テキストを黙読させ、その後テストを実施した。結果として、Beginning, Intermediate へのPre-reading の有効性を認めている。しかし、前述したようにリーディング過程は、個人の先行知識とそのスキーマの活性化に根ざすもので、十人十色の読みがある。そう考えるなら、それらのリーディング過程を Hudson のようなテストと数字により検証するのは、どうであろうか。Carrell(1988)の提案の有効性に対する検証はあくまで、個人のリーディング過程に着目し、その個人が、背景知識を持つこ

とと、そのスキーマを活性化することにより、あるテキストに対しどのくらい多様な解釈ができるようになったかを検証すべきであると考える。

3 まとめ

これまで、リーディング過程とは、あくまで個としての読み手の内在資源を使って読みを行い、「内容理解」し、「楽しみ」を得る過程である。今まで、中学校・高等学校で行われてきた言語知識に過度に重点を置いた外国語（英語）の授業では、そのような読みはできない。背景知識とそのスキーマの活性化をさせるトップダウンと、テキストそのものからアプローチするボトムアップのインタラクティブなリーディング過程によってそれが実現する。そのリーディング過程をどのようにしたら EFL リーディングにおいて、学習者が身につけられるかについての具体的例を Carrell の提案をもとに紹介してみた。わたしが紹介したのは、ほんの一例であり、学習者が中心となって活動し、自分自身の背景知識を増やし、そのスキーマを活性化してゆく能力を身につける方法は、もっと多種にわたりあると思われる。教師は、できるだけ多様な手段を講じて、一人一人のそのような能力を発達させる場を提供しなければならないだろう。その際、我々が留意しなければならないのは、「学習者が、授業中だけでなく授業外で、一人でそのような EFL リーディングができる能力」をつけてやることだということである。そのためには、背景知識の与え方、そのスキーマの活性化のさせ方に、個々の学習者に対応できる「段階」を設定し、適度な指導を行ってゆくことが重要となると考える。例えば、斎藤(1992)は、個人の興味→常識的知識→背景的知識、と進む「スキーマの掘り起こしの段階」を、具体的例を用いて紹介している。実際の授業において、どのような「段階」を設定したらよいかについては、今後の課題としたい。

参考文献

Anderson, R.C., R.E. Reynolds, D.L. Schallert, and E.T. Goetz. 1977.

Frameworks for comprehending discourse. *American Education Research Journal* 14(4): 367-381

Carrell, P.L. and Eisterhold, J. 1983. Schema theory and ESL reading pedagogy. *TESOL Quarterly*. 17, pp.553-573

- Carrell, P. L. 1988. Some causes of text-boundedness and schema interference in ESL reading. *Interactive Approaches to Second Language Reading, Cambridge.*
- _____ 1988. Interactive text processing: implications for ESL/ second language reading classrooms. *Interactive Approaches to Second Language Reading, Cambridge.*
- Hudson, T. 1988. The effect of induced schemata on the 'short circuit' in L2 reading: non-decoding factors in L2 reading performance. *Interactive Approaches to Second Language Reading, Cambridge.*
- Pearson, P.D., Hansen, J. and Gordon, C.1979. The effect of background knowledge on young children's comprehension of explicit and implicit information. *Journal of Reading Behavior.* 11,3, pp.201-209
- Stevens, K.1980. The effect of background knowledge on the reading comprehension of ninth graders. *Journal of Reading Behavior.*12,2.pp.151-154.
- Pearson, P.D. and Spiro, R.J.1982. The new buzz world in reading is 'schema'. *Instructor.* May, pp. 46-48.
- 千々岩 佳史 .1991.「リーディング学入門(2)ースキーマのはたらきー」
『高校通信』6月,pp.2-3
- _____ .1991.「リーディング学入門(3)ーインタラクティブということー」7月,pp.1-2
- 伊藤 嘉一編著.1991.『現代の英語教育学研究』東京.弓書房
- 金谷 憲 編著.1995.『英語リーディング論』東京.桐原書店
- 佐藤 公治 .1996.『認知心理学からみた読みの世界ー対話と
共同の学習を目指してー』京都.北大路書房
- 斎藤 誠毅 .1992.「スキーマ理論と読解能力」『英教』12月,pp.14-16
- 谷口 憲一郎 .1995.「リーディング指導とスキーマの与え方」
THE ENGLISH TEACHER'S MAGAZINE Jan,pp.14-16
- 卯城 祐司 .1996.「英文読解指導の課題ースキーマ理論に対する誤解を解
くー」『現代』1月,pp.8-10
- 渡辺 時夫 .1990.「リーディングの指導と教材ーインプット理論を応用した
リーディング指導ー」『現代』2月,pp.9-12

(岩手大学教育学部英語教育専修)