

# 読む前の活動が日本語学習者の読解に及ぼす効果

柴崎 秀子

## 要旨

Two statistically equivalent groups of learners of Japanese language read ten different texts over three months. The experimental group received pre-reading activities before reading each text, while the control group did not. The results demonstrated that pre-reading activities are not so effective as generally acknowledged, and that, depending on the content of a text, they occasionally have even negative effects on the readers' comprehension. In addition, it was also demonstrated that only when tasks were given to the readers, did pre-reading activities facilitate their comprehension, which suggests that pre-reading activities are ineffective in improving learners' overall reading abilities after all.

キーワード：読解、読む前の活動、背景知識、スキーマ

## 1. 研究の動機

読む前の活動 (prereading activity)とは、読み手がテキストをより良く理解するために、読む前に何らかのタスクを与えて行う活動のことであり、古くは Robinson (1945) の SQ3R (the survey text relationship method) に始まり、Stauffer (1980) の DRTA (directed reading thinking activity)、Hall (1981) の LEA (the language experience approach) など様々な活動方法がある。具体的な方法としては、読む前に題名や挿絵や冒頭部分から内容を予測させる、難しい語の意味を教える、背景知識を与えるなどで、1980 年代に第二言語としての英語教育で応用されるようになり、Carrell (1988) は読む前の活動として、映画、スライドなどを見る、フィールドトリップ、実演、実体験をするなど 12 例を提案している。この影響は日本語教育においても少なからず見られ、1990 年以降出版された読解教科書には、読む前のタスクを示すページが見られるようになったが、その効果について議論されたことはまだない。

英語教育研究においては、読み手に未知語の意味を教えるよりも、テキストの背景知識を与えた方が効果的であると主張する研究 (Johnson, 1982; Hudson, 1982; Carrell, 1987; Tudor, 1986, 1988; Floyd and Carrell, 1987; Taglieber et. Al., 1988; 津田塾大学読解研究グル

ープ, 1992; Mochizuki, 1992; 古家, 1993; 鈴木, 1996; 高田, 1999) が圧倒的に多く、Hauptman (2000)は過去 20 年間の読解研究を総覧し、読解を容易にする最も主たる要因は背景知識であるという仮説を立てた。一方、未知語の意味を与えた方が効果的だと主張するものは少ない(静, 1994; 相澤, 1993)。語彙知識と背景知識のどちらが効果的かという問題に結論は出でていないものの、「pre-reading 活動は、たとえどのような形を取ろうとも、それを与えないよりもテキストの内容理解に関して効果を発揮する」(古家 1993:59)という主張もあるように、読む前の活動がある程度の成果を示してきたことは事実であるが、以下のような問題点も見られる。

第一に、先行研究ではテキスト内容が実験変数として考慮されていない。実験に使用されたテキスト内容は伝記、生活習慣、文化、科学関係などであるが、背景知識を与えられて読むことで、より理解しやすくなるような種類のテキストと、効果が出にくいテキストがあるのではないかということも考えられる。

第二に、実験処理後のテストは短時間にだけ見られる違いを測っているにすぎないことも考えられ、長期にわたる定着度を測る手段として適切ではない(Seliger & Shohamy, 1989)こともある。先行研究のような 1 回限りの実験で結論を出すのは性急であると考えられるし、長期的に見た場合に効果があるのかということに疑問が残る。

第三に、母語の文章理解研究では、先行オーガナイザーが不適切に作用することや、読み手の既有知識や信念が理解を妨げることがあるとも報告されている(麻柄, 1990; 工藤, 1993)が、第二言語読解研究ではまだこのような例はほとんど見られない。

第四に、読みの過程を知ることは重要であると思われるが、先行研究では、活動を行った群と行わなかった群の平均点の比較だけで結論を出している。数量化されたデータだけでは見えない部分をプロトコルやインタビューで採取することも重要であると考える。

日本語教育は、被験者が個々に異なる背景を持つことで実験上の変数統制が難しいこともあります、これまで読解と背景知識、読む前の活動などについての実験は見られない。しかし、教育現場では、日本の社会や文化の背景知識を必要とする教材はよく扱われており、日本語学習者を被験者にしての実験も行われるべきであろう。以上のことから、本研究では日本語学習者を被験者にして、様々なジャンルのテキストを用いて、ある一定の期間にわたって、実験を 10 回行った。そして 10 回の実験後、読む前の活動を行わずにテキストを読んでもらい、読み手の読解力に変化があるかどうかを見ることにした。実験後は被験者個々にインタビューを行い、読みの過程を探り、読む前の活動の一侧面を明らかすることを試みた。

## 2. 読む前の活動の効果についての実験及び調査

### 2. 1 目的

- ・ 日本語学習者における読む前の活動の効果を、量的研究と質的研究の両面から検証する。
- ・ 様々なジャンルのテキストを用いて、テキスト内容による読む前の活動の効果を観察する。
- ・ 長期的に読む前の活動を行い、読解力に貢献する可能性があるかどうか観察する。

## 2. 2 被験者

被験者は日本語学習時間が 550 時間から 600 時間の留学生 20 名。レベルが均質に近い二群を作るため、日本語能力試験の問題や学習事項を以下のように使い、グループ分けをし、一つを実験群 10 名(以下 A)、もう一つを統制群 10 名(以下 B)とした。

- 1) 能力試験出題基準にある 2 級漢字 1000 字を使い、1 字 1 点とし意味を知っている漢字を数えてもらい、二群の平均点の差が最小になるようグループ分けをした。漢字の発音を知っているかどうかは問題としない。
- 2) 能力試験出題基準にある 1 級の文法 240 項目を使い 1 項目を 1 点とし、意味を知っている項目を数えてもらい、二群の平均点の差が最小になるようにグループ分けをした。
- 3) 1994 年度日本語能力試験の 1 級読解問題、問題 I から 22 問を出題し、1 問を 1 点で計算した。二群の平均点の差が最小になるようにグループ分けをした。(テストの信頼性係数は、KR20 公式において 0.77)

グループ分けをした後で、漢字、文法、読解の各テストについて t 検定を行ったところ、漢字 ( $t(19)=-.015, n.s.$ )、文法 ( $t(19)=.069, n.s.$ )、読解 ( $t(19)=.094, n.s.$ ) のいずれにおいても有意差は認められなかった。(表 1-1)さらに均質性を図るために、上記のテスト以外にも、この二群が出身国、性別においても均質に近い配分になるよう配慮した。(表 1-2)

表1-1 グループ分けテスト平均点

	漢字 満点：1000点	文法 満点：240点	読解 満点：22点
A	952.33 (45.31)	97.00 (33.17)	11.56 (4.53)
B	952.67 (45.02)	96.00 (30.76)	11.33 (4.48)

( ) 内は標準偏差

表1-2 各群における出身国と性別

	A	B
出身国 (人数)	台湾 (1) 香港 (2) マカオ (1) ブルガリア (1) トルコ (1) フランス (1) ロシア (2) タイ (1)	台湾 (1) 香港 (2) マカオ (1) ブルガリア (1) スリランカ (1) カナダ (1) ロシア (2) マレーシア (1)
性別	男 (6) 女 (4)	男 (6) 女 (4)

## 2. 3 実験及び調査手順

- 1) 10種類の生教材を選びテキストにした。約3ヶ月間に渡り実験を行った。使用テキストの全体の長さ、1文の長さ、漢字の含有率などを表2に示した。テキストの内容やジャンルが多岐に渡るよう配慮した。
- 2) 読む前の活動を実験群Aに毎回行った。具体的には1)テキスト内容の背景を教える、2)内容に関する写真、イラストを見せる、3)トピックに関する質問をする、など(表3)。統制群Bは読む前に何も行わなかった。
- 3) テキストを読んだ後、毎回読解テストを行った。各テストの問題については日本語教師5名に依頼し、「日本語テストハンドブック」から、「いい問題項目を作成するためのチェックリスト」(p143)から、1)使用教材は学習者にあって、2)創造的言語行為を引き出す、3)よけいな手がかりはない、4)問題はトリッキーでない、など11の項目について検討してもらった。
- 4) 最後にA、B両群とも読む前の活動を何もしないでテキストを読み、最終テストを2回行った。最終テスト1は文学的文章を、2は説明的文章をテキストとして用いた。
- 5) 被験者一人につき約2時間のインタビューをして、テキストをどのように読んだか話してもらい録音した。

表2 各テストにおける使用テキスト

	テキスト	ジャンル	文字数	1文の平均文字数	漢字含有率(%)
1	良い戦争	記録文	1,274	24.80	22.50
2	ヒロシマというとき	詩	472	14.75	11.40
3	フジ三太郎	漫画	38	6.83	18.42
4	ローザパークスの言葉	伝記	1,077	34.74	21.63
5	青春家族	シナリオ	1,114	18.56	12.11
6	ノンちゃん雲に乗る	小説	1,541	38.53	8.90
7	老人介護用器具説明書	説明書	1,017	29.05	29.50
8	メルヒエンと昔話	評論	1,231	34.19	28.43
9	変わりつつある葬儀	記事	861	50.64	27.75
10	藤野先生	隨筆	2,004	31.31	24.95
最終1	患者	小説	1,454	27.43	16.85
最終2	認知心理学を知る	説明文	1,042	43.41	26.29

表3 読む前の活動

1	時代背景を知る、ナチスのロゴ、ホロコーストや収容所の写真を見る。
2	時代背景を知る、広島の原爆、南京虐殺、真珠湾の写真を見る。
3	高価なマツタケ、学歴社会と塾の存在、父権の失墜を知る。
4	米国公民権運動、黒人によるバスボイコット運動を知る。写真を見る。
5	ドラマの場所や状況を知る。結婚式や式場の案内パンフレットを見る。
6	子供の心理発達過程を自分の子供時代について話す。
7	高齢化社会、老人介護の問題、家族の中の高齢者について話し合う。
8	「シンデレラ」と「浦島太郎」の絵本を見る。自分の国の昔話を紹介。
9	昔と現代の葬儀と慣習を知る。祭壇と墓石の絵を見る。
10	日清日露戦争、1920年代の日本と中国の関係について知る。

### 3. 結果

10回のテストを100点満点に換算し、AとBの平均点を表4に示した。(各テストの信頼性係数はKR20公式において0.75から0.95の間であった)。テスト1から5まで、及び、テスト7においては、AのほうがBよりも平均点が高く、テスト6、8においてはBのほうがAよりも高かった。また、テスト9、10においては差がなかった。Aの平均点がBを上回ったのが6回あるといえ、テスト2と7は僅差であり、有意な差が見られたのは、テスト3( $t(19)=1.926, p<.05$ 片側検定／対応無)、テスト4( $t(19)=1.779, p<.05$ )、テスト5( $t(19)=1.744, p<.05$ )の3回であった。このことは、読む前の活動を行うことは、その効果が常にあるという普遍的なものではなく、何かの条件があるときに起こる選択的なものではないかということを示唆する。また、テスト8においては、Bの成績が良いばかりでなく有意差も認められた( $t(19)=-2.748, p<.01$ )が、これは読む前の活動を行わないほうが良い場合もあることを示している。

表4 10回のテストにおける実験群Aと統制群Bの平均点

テスト	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
A	62.2 (36.3)	64.0 (31.3)	67.1 (28.8)	74.4 (24.5)	72.0 (27.1)	56.0 (37.1)	56.0 (28.3)	46.0 (27.6)	73.7 (26.3)	63.3 (31.9)
B	53.3 (38.4)	60.0 (31.9)	44.1 (30.1)	48.9 (32.8)	50.7 (25.8)	78.0 (21.4)	54.0 (26.9)	77.0 (22.6)	73.8 (26.1)	63.3 (25.1)
高得点群	A	A	A	A	A	B	A	B	同	同

( ) 内は標準偏差

また、10回の活動の後、両群とも読む前の活動を行わず同条件で読んだテキストのテスト結果を表5に示したが、最終テスト1( $t(19)=.076, n.s.$ )も最終テスト2( $t(19)=-.15, n.s.$ )も両群の成績には差が見られなかった。最終テストにおいて、成績に差が見られなかったことは、読む前の活動は回数を多く行っても読解能力を向上させる性質のものではなく、テキストを読み易くするその場限りの助けにはなるが、読解能力そのものに影響を及ぼす可能性があるとは言えない。

表5 最終テスト平均点

	テスト1	テスト2
A	69.0 (30.1)	70.0 (29.1)
B	68.0 (26.0)	72.0 (27.1)

( ) 内は標準偏差

### 4. 考察

#### 4. 1 読む前の活動の効果が有効である場合

実験群Aの成績が統制群Bの成績を上回ったテストのうち、テスト1、2、4に使用し

たテキストは、歴史に関するものであり、テスト3、5は文化や生活習慣に関するものである。先行研究において、Johnson (1982)はハロウィーンを、Floyd and Carrell (1987)はアメリカ独立記念日を、Carrell (1987)はイスラム文化とカソリック文化を、津田塾(1992)はユダヤ文化を、鈴木 (1996)は 1930 年代のヨーロッパ政治情勢とカソリック文化を、それぞれ題材としたものをテキストに用いているが、読み手に時代背景や文化知識を与えることは読解を効果的にすると思われる。

#### 4. 1. 1 時代背景を必要とするテキスト

読む前の活動の効果を考察するために、有意差が見られたテスト4の中で、AとBの点差が大きかった問題1について見てみたい。正解者数はA9名、B3名である。

(問題文抜粋) 12月1日の木曜の夕方、私は、職場から家に帰るバスに乗っていました。

白人の男性が一人乗り込んでくると、運転手が私たちのほうに視線を向け、「その席をあけてくれ」と言いました。私には合点がいきませんでした。とりわけ、女性が男性に席を譲るというのは、おかしなことだと思いました。乗客は全員、その白人と同じ 10 セントのバス料金を払っていました。

(問題1) 「私」はどんな人か。以下の4つの中から正しいものを1つ選び、○をつけなさい。

- 1) 私は白人男性である。
- 2) 私は白人女性である。
- 3) 私は黒人男性である。
- 4) 私は黒人女性である。 \* 正解は4)

\* Aにはローザパークスとキング牧師、及び米国公民権運動に関連する写真を見せ、公民権を獲得するための運動について話し合った。

Aの正解者の9名は「私」がローザパークスだということに気がついた(ローザパークスという人物は誰も知らなかった)が、不正解の1名だけが気づかなかった。一方、Bの不正解者のうち、6名は2)と答え、1名は3)と答えたことから、Aが読む前の活動をしたことは有利に働いたことがわかる。しかし、AとBの正解者は正解へ辿り着くまでの過程が異なることがインタビューで観察された。Aの正解者9名は「私」という人物を、写真で見たパークスと気づいて4)と答えた。一方、Bの正解者の1名は、この物語が黒人と白人に関係のある話だろうという推論と「女性が男性に席を譲るというのは、おかしなこと」だから、これから何かが起きるだろうと予測して4)と答えたという。全体と

しては A のほうが成績は良いが、B の正解者はテキスト外情報の助けがなくても、テキスト内情報を適切に使って推論をしている。このことは、読解指導という観点から観ると、読む前の活動がテキストを「読む」ということを、どこまでサポートして良いのかという問題を提示しているのではないだろうか。

#### 4. 1. 2 推論を必要とするタイプのテキスト

テスト 6 はドラマの台本であるが、台詞だけで読み手の心内にどのような状況を作るかが問われる。

テスト 6 の例 (問題文抜粋)

三上：落ち着けよ

数子：落ち着いてなんか、いられないわよ。

サキ：すみません。

三上：きみはあやまらなくていいよ。

数子：(1)不愉快ですよ。

三上：興奮するなよ。

数子：するわよ、一人息子の結婚式に…

三上：だって仕事で…

数子：私も働いているわよ。だからって、式に出なくっていいってことにはならないでしょ。

三上：外国なんだから。

数子：(2)働く必要ないでしょ。だってちゃんとご主人だっていらっしゃるんだし、母子家庭のうちとは事情が…

三上：今は、共働きなんて、めずらしくないんだよ。

(問題 1) 三上、数子、サキはどのような関係か。

(問題 3) (2)働く必要ないでしょ は誰が働く必要がないのか。

問題 1 は、A, B ともに全員が「三上と数子は親子、サキと三上は婚約者、または恋人」という正解を出し、人間関係についての理解は難しくなかったようだ。それに対し、問題 3 は難問だったらしく、A の正解者は 8 名、B の正解者は 2 名で、不正解者 10 名のうち 8 名は「サキ」2 名は「わからない」と答えた(正解は「サキの母親」)。これは数子の「私も働いているわよ。」「だってちゃんとご主人だっていらっしゃるんだし」などの台詞から推論できるが、書かれていない人物を答として導き出すのは難しい。A には「三人は結婚式場で話しています。これから結婚式が始まります。」という場面設定の情報を

与えたが、Bは情報がないので、Bの不正解者8名は、三人のいる場所を誰かの家、または喫茶店のようなところと考え、数日後か数週間後に迫った結婚式について話し合っている、と考えたことがインタビューでわかった。Aはこの場面が結婚式場で、今は式の直前だという情報があったために、結婚式に是非いなければならない人物は誰かということから推論できた。Bの不正解者は情報がないため、結婚式の主催者が招待客を決めている場面と考えた。

このような台詞だけを読むテキストは、人物関係、時代、時間、状況、場所などを明らかにすることが、理解に大きく貢献する。しかし、インタビューから興味深い反応があった。Bの正解者2名も「だってちゃんとご主人だっていらっしゃるんだし」という台詞に矛盾を感じながらも、初めは答を不正解者と同じく「サキ」だと思っていた。しかし、テキストを読み進めるうちに、以下の部分から現在のサキは働いていないことがわかり、推論の修正をしている。

三上：今は、共働きなんて、めずらしくないんだよ。

数子：サキさん、あなた、まさか働くつもりじゃ、、、。

サキ：(三上に)(3)言ってくれてないの？！

現在のサキが働いていないのなら、仕事で結婚式にも出られないほど忙しい人物で、三上の母親からひんしゅくをかっているのは誰か、そのように考えたときに、サキの母ではないかと思ったという。問題3の不正解者も、問題1では正解を出したのであるから、人物関係については正しく推論を働かせることができていたにも関わらず、その後の「だってちゃんとご主人だっていらっしゃるんだし」という台詞と整合性のない答を出している。この問題は、読解が予測を修正したり、精緻化したりする能力が必要であることを示唆しているが、同時に読解指導という観点から見て、指導で外から与えられるものであるかどうか、という疑問も提示している。

#### 4. 1. 3 文化的背景知識や経験を必要とするテキスト

テキスト3の漫画を解釈するには、日本文化事情の知識が必要だ。文化的背景知識の重要性を主張した研究が多い(Steffensen et al., 1979; Chen and Graves, 1995; Levine and Haus, 1985)。

##### <マンガの内容>

庶民的なサラリーマン風の男が、割烹料理屋で一人で酒を飲んでいる。目の前にマツタケが籠に盛られて置いてある。料理屋の主人は、疑い深そうな目つきで男を見る。主人は何も言わないが、男は、自分がマツタケを盗ったのではないかと主人が疑っていると

一人で思い込み、裸になって盗っていないことを証明する。

<Aに与えた情報>

秋になると、日本ではマツタケというきのこが出てきます。マツタケは香がよく、いろいろな料理に使われますが、値段が高く1本数千円以上のものもあり、普通の人はなかなか食べることができません。

(問題) 以下の質問に答えなさい。

- 1) 3コマ目で、男2はどんなことを考えていますか。
- 2) 4コマ目で、男1はどんな気持ちですか。それはなぜですか。

男1 サラリーマン風の男

男2 料理屋の主人

被験者は全員「きのこ」という単語は知っていたが、「マツタケ」については誰も知らなかった。1)の質問に対し、Aからは「高いマツタケを金持ちでない男1が注文するのかな、と男2は考えている」「男1がマツタケを盗まないか見ている」などの答えが出たが、Bからは「男1の髪型がきのこに似ていると思っている」「男1のきのこを料理に使ってしまおうかな、と男2は考えている」などの答が出た。この違いはマツタケが高価なものであるという情報の有無から生じたものである。従って、Aにとって読む前の活動で得た情報は有效地に働いたわけだが、2)の質問には予想と異なる結果が出た。以下はAから出た答えである。

- 答1 ここはすし屋だ。男2は他の客と話していてなかなかすしを作らないから、男1は怒っている。
- 答2 男2は男1が貧乏で高価なマツタケを食べられないだろうと軽蔑している。男1は怒って、こんなにいい下着を着ているのだということを見せるために裸になった。
- 答3 マツタケはお客様のものだ。店員がマツタケを取って、料理をしようとしたから男1は怒った。裸になったのは、あまりに逆上したため。
- 答4 男1は貧乏だが、マツタケぐらい買えるぞ、と言って怒って裸になる。

答1は与えられた情報を活用できなかった。答2、3、4は、マツタケは高価なものであるという情報は活用できたが、それを男1が裸になったことに繋げることができない。答3は、レストランで食材を客の前に並べる習慣が自国(カナダ)にないので、マツタケは男1のものだと解釈した。津田塾(1992)は「自分の住んでいる社会に適用する社会的

スキーマに固執して、新しい文化的知識を考慮に入れないでいると、テキストを正しく理解できない」と述べているが、カナダ人被験者にも同じことが言える。上の四例を見ると、背景知識を与えても、読み手がそれをテキストに結びつけて、適切な解釈ができるかどうかということは、読み手自身の問題であり、読む前の活動はテキスト外情報を与えるところまでであり、それ以上、読み手の中に入ることはできないことがわかる。

一方、読む前の活動をしなかったBの被験者Jは以下のように考えた。「1コマ目できのこは6枚あるが、3コマ目では5枚しかない。ということは1枚を誰かが取ったということで、つまり、それは取るに値するものだということだ。男1が怒っているから、彼がきのこを取ったと疑われたのだろう。だから怒って服を脱いで、隠していないよと証明した。」というのがJの考えだ。テスト後に他の学習者から、「どんなに怒っても料理店で裸になるのは現実にありえないのではないか。」という質問が出たが、Jは「だから漫画なんだ。」と答えた。Jは、自力でスキーマを活性化させ、テキスト内情報と既有知識を相互作用させることに成功し、加えて漫画の面白さも許容する読み手である。A群に背景知識を有効に活用できなかった読み手がいたのと対照的に、Jは良い読み手の好例と言えよう。

#### 4. 2 読む前の活動が不利に働く例

テスト8においてBがAよりも高い得点を示し、しかも有意な差が見られたことは注目すべきであろう。テキストの『メルヒエンと昔話』では「シンデレラ」と「浦島太郎」の二つの話を比較している。Aはテキストを読む前に「シンデレラ」と「浦島太郎」の絵本を読み、それぞれの国の昔話について話し合うという活動を行った。被験者全員が「浦島太郎」の話を知らなかった。このテキストの著者は、望郷の念に駆られた浦島の心は幸せな結婚生活を捨てようとする乙姫への裏切りであり、それを許さない乙姫は玉手箱で復讐すると解釈している。

正解者はAが1名でBは8名だった。Aには絵本で一般的な浦島の話を与えたが、御伽噺によって構築されたステレオタイプのスキーマは、独創的な主張をする著者の主張にうまく結びつかず、かえって逆効果になったことが考えられる。それに対し、予備知識なしに読んだBのほうが、著者の主張をそのまま受け止めることができたのではないか。このテキストのように、書き手の主張が一般的な解釈とは大きく異なるような独創的なものの場合は、一般的な知識を与えることは、反ってテキスト理解を難しくすることがあるのではないかと思われる。読解指導として、読む前に与えることができる情報はステレオタイプであることを免れない。そのため、本例のように読む前の活動が不利に働くこともあると言える。

また、テスト2の「ヒロシマというとき」では、各国の教育で受けた歴史認識の相違が観察され、読む前の活動の効果よりも既有知識の強さがテキスト解釈の要因となるこ

とが観察された。

## 5. 今後の課題

本実験により読む前の活動の効果は普遍的なものではなく、選択的なものであり、少なくとも文化、歴史、生活習慣を内容としたテキストには効果があることがわかつた。これらのテキストは日本語学習者にとって、未知の情報が書かれたテキストであることから、新しい知識を獲得するためのテキストには効果的であるということが言えよう。

本実験では物語文を使わなかったが、物語文では物語スキーマの問題もあり、異なる結果が出ることも考えられるが、今後、物語文での読む前の活動の効果も検証すべきテーマであると考える。

実験後のインタビューからは、読む前の活動の限界や負の効果など、読解指導に示唆すべき点が観察されたが、今後、自立した読み手を育てるための指導を考えるに際し、本実験の結果を生かし、どのような読み手にはどのような指導が効果的であるか、指導のモデル化を考えていきたい。

## 参考文献

- 相澤一美 (1993) 「Bottom-up processing を活性化させる読解指導」『小山工業高等専門学校研究紀要』Vol. 25, pp. 35-44.
- Carrell, P. (1987) "Content and formal schemata in ESL reading" *TESOL Quarterly*, Vol. 21, No. 3, pp. 461-481.
- (1988) "Interactive Text Processing: Implications for ESL / Second Language Reading Classroom" In Carrell, P., Devine, J. and Eskey, D., *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge University Press, pp. 239-259.
- Chen, HC and M. F. Graves (1995) "Effects of Previewing and Providing Background Knowledge on Taiwanese College Students; Comprehension of American Short Stories" *TESOL Quarterly*, Vol. 29, No. 4, pp. 663-686.
- Floyd, P. and P. Carrell (1987) "Effects on ESL Reading of Cultural Content Schemata" *Language Learning*, Vol. 37, No. 1, pp. 89-108.
- 古家貴雄 (1993) 「Reading における Pre-reading 活動に関する実験的考察」『財団法人語学教育研究所紀要』第7号, pp. 55-79.
- Hall, M. A. (1981) *Teaching Reading as a Language Experience*. Columbus, Oh: Merrill.
- Hauptman, P. C. (2000) "Some Hypotheses on the Nature of Difficulty and Ease in Second Language Reading: an Application of Schema Theory" *English Language Annual*, Vol. 33, No. 6, pp. 622-631.
- Hudson, T. (1982) "The Effect of Induced Schemata on the 'Short Circuit' in L2 Reading: non-decoding

- Factors in L2 Reading Performance” *Language Learning*, Vol. 32, pp. 1-31.
- Johnson, P. (1982) “Effects on Reading Comprehension of Building Background Knowledge” *TESOL Quarterly*, Vol. 16, No. 4, pp. 503-516.
- 工藤与志文 (1993)「科学読み物の読解に及ぼす誤った知識の影響」『読書科学』37卷2号 pp. 68-76.
- Levine, M. G. and G. J. Haus (1985) “The Effect of Background Knowledge on the Reading Comprehension of Second Language Learners” *Foreign Language Annual*, Vol. 5, pp. 391-397.
- 麻柄啓一 (1990) 「誤った知識の組み替えに関する一研究」『教育心理学研究』39号 pp. 455-461.
- Mochizuki, M. (1992) “Oral Introduction as a Means of Providing Relevant Schemata for Text Comprehension” *The IRLT Bulletin*, No. 6, pp. 1-14.
- 日本語教育学会編 (1991) 『日本語テストハンドブック』大修館。
- Seliger, H.W. and E. Shohamy (1989) *Second Language Research Methods*. Oxford University Press.
- Steffensen, M. S. C. Joag-Dev, and R. C. Anderson (1979) “A Cross-Cultural Perspective on Reading Comprehension” *Reading Research Quarterly*, Vol. 15, No. 1, pp. 10-29.
- Robinson, R. P. (1945) *Effective Study*. New York: Harper and Row.
- Stauffer, R. G. (1980) *The Language Experience Approach to the Teaching to Reading*. New York: Harper and Row.
- 静哲人 (1994)「vocabulary pre-teaching の効果に関する実証的研究」『財団法人語学教育研究所紀要』第8号, pp. 53-70.
- 鈴木賢 (1996) 「スキーマ理論の読解過程への応用」『川村短期大学研究紀要』16, pp.179-185.
- Taglieber, L. K., L.L.Johnson and D.B. Yarbrough. (1988) “Effects of pre-reading activities on EFL reading by Brazilian college students” *TESOL Quarterly*, Vol. 22, No. 3, pp. 455-72.
- 高田理孝 (1999) 「英語読解と記憶におけるスキーマの役割」『都留文科大学研究紀要』第51集、pp. 23-28.
- 津田塾大学読解研究グループ (1992) 『学習者中心の英語読解指導』大修館書店。
- Tudor, I. (1986) “Advance organizers as adjuncts to L2 reading comprehension” *Journal of Research in Reading*. Vol. 9, No. 2, pp.103-115.
- (1988) “A comparative study of effect of two pre-reading formats on L2 reading” *RELC Journal*. Vol. 19, No. 2, pp. 71-86.