

スキーマ理論と第二言語読解研究 —過去 20 年間のスキーマ理論を土台にした読解研究における貢献と問題点—

柴崎 秀子

要旨

This paper is to review the empirical literature in L2 reading research in the last 20 years and to discuss both the advantages and disadvantages of the schema theory in L2 reading research. No doubt remarkable progress was made in L2 reading research in the 1980s in that psycholinguistic perspectives pointed out that reading is not a passive activity but an active one in which the readers interact with the texts activating their own schemata, knowledge structures available in the long-term memory. It is true that many researchers, following the schema theory, have reported that the interaction between the text information and the readers' relevant knowledge leads to successful comprehension. In L1 reading research, however, it has been reported that the readers' prior knowledge occasionally disturbs their comprehension of the texts, and this kind of problem has never been reported in L2 reading research. In addition, inconsistent use of the terminology in L2 reading study, such as background knowledge, prior knowledge or world knowledge, is rather confusing. The aim of this paper is to clarify the definitions of these terms as well.

キーワード：読解，スキーマ，背景知識，既有知識

1. はじめに

スキーマ(schema, schemata)とは「知識を構成するモジュールとして想定される概念」(『心理学事典』：469)のことであり、「出来事、シナリオ、事物などに関して過去の経験から得た一般的な知識」(『認知心理学事典』：227)のことである。スキーマ研究には二つの大きな流れがあり、一つは人口知能の分野で、もう一つは認知心理学の分野であるが、Minsky(1975)が言語理解に、Rumelhart(1980)が想起に、スキーマという概念を使って説明したことから、1980年代から今日に至るまで、文章理解研究や外国語教育における読解研究に応用されてきた。今日ではリーディングに関してスキーマという概念は無視することのできないキーワードの一つとなっている。本稿では、スキーマ理論を土台とした第二言語読解研究を概観し、スキーマ理論が第二言語読解研究に与えた貢献

と問題点の両面にわたって検証してみたい。

2. スキーマ理論と第二言語読解研究

2. 1 スキーマ理論の登場と読み手の役割

1960年代まで言語学においては構造主義言語学が、また、外国語教育においてはオーディオリンガル・メソッドが圧倒的に支持され、Fries に代表されるアメリカ構造主義言語学によるリーディング観においては、音素と書記素を対応させることが第二言語読解の基盤であるとされていた。このようなとらえ方は、読むことを「人間の個体の中で行われる文字によって表されたものを解読する作業」(Weaver 1964:9)であるというように、読み手を受動的な存在とするばかりでなく、読解そのものがオーラルスキルの付随的なものにすぎない(Fries 1945)というとらえ方であった。

しかし、1960年代終わりから70年代にかけて、心理言語学の分野で得られた知見により、読み手のとらえ方は大きく変化することになる。Goodman(1967:127)は子どもの読み誤りを分析すること(miscue 分析)で、読み手はテキスト内容を予測したり、その予測を検証、確認したりしながら読むのだと主張し、「読むとは心理言語学的なゲームである」と述べた。このフレーズは、今日では余りにも有名だが、Goodman の主張によって読み手はテキストを逐語的に解釈していくような受動的な存在ではなく、テキストと主体的に関わる存在であるという新しい考えが読みの概念にもたらされたのである。

Goodman(1975)が miscue 分析に基づいて提示したのは母語の読みのモデルであったが、Eskey(1973)や Saville-Troike(1973)が論文の中でこのモデルを取り上げたことから、英語教育の読解研究における理論的基盤として大いに用いられることとなった。80年代を代表する英語読解研究書“Interactive Approaches to Second Language Reading”(Carrell et al. 1988)は Goodman の“The reading process”で始まり、読みのモデルが紹介されている。その後、Goodman のモデルは Coady(1979)によって再解釈され、Coady は第二言語における読解モデルを提示した。

この時期は、外国語教育において優勢を誇っていたオーディオ・リンガルに替わり、コミュニカティブ・アプローチを始め、様々な外国語教授法が試みられた時期だった。

同じ頃、心理学の分野では、すでに限界が見えていた行動主義心理学に替わって認知心理学が注目されてきた。Rumelhart(1975)は物語文法を提唱し、読み手は物語の典型的な構造(物語文法)を知識として持っており、その知識を使いながら物語を予測しつつ読むのだと述べた。Rumelhart(1980)によると、人間のあらゆる知識は単位化されて記憶にしまいこまれているが、この知識の単位をスキーマと呼び、スキーマはあらゆる過去の知識を構造化し、原形化して表したものであり、記憶の中に貯えられた一般的な概念を表すためのデータ機構であるという。その後、Rumelhart(1984)は読むという行為は著者と読み手の間の契約であると言い、読み手は意味を構築するために、持っている知識

とテキストの手がかりを用いると主張した。つまり、テキストの意味内容はテキストの中にあるのではなく、テキストからの刺激と読み手の持つ知識との相互作用で能動的に作り出されていくものだという事である。

Rumelhart のスキーマ理論も母語話者の読解を念頭においたものであったが、英語教育研究者の Carrell(1983)はスキーマを形式スキーマと内容スキーマの二つに分類し、前者をテキスト形式、修辞、構造に関する背景知識とし、後者をテキスト内容の背景知識とし、テキストを理解するにはどちらも必要であると主張した。現在は、テキスト内の新しい情報が読み手の古い情報と相互作用したときに読解が可能になる(Anderson and Peason,1984)というとらえ方に合意が得られていると言ってよいだろう。

2. 2 スキーマ理論が読解研究に与えた貢献

1970年代から90年にかけての読解研究において、読み手の役割に対する解釈は大きく変わった。このような時代を背景に発表された読解研究はどのようなものだったのだろうか。スキーマ理論を土台にした実験例で、読解を効果的にする要因として報告されたものは、テキスト要因としては統語的な易しさ、形式、親しみの有無であり、読み手要因としては語彙知識と背景知識であった。各実験結果が読解に「効果は高い」と報告したものは「肯定的評価」に、「効果は低い」と報告したものは「否定的評価」に分類し、表1に示す。

【表1】 各実験が主張する読解を効果的にするもの

読解を効果的にする要因	肯定的評価	否定的評価
テキストの統語的な易しさ		7, 15
テキスト形式	3, 4, 5	
テキストへの親しみ	1, 8	
語彙知識	16, 18	1, 2, 11, 12, 14, 19, 20
背景知識	1, 6, 7, 9, 10, 11, 12 17, 18, 21, 24, 25	

	研究者	実験内容
1	Johnson (1982)	1) 統制群 2) 読む前に語彙学習する群 3) 語句注釈を読む群 4) 語彙学習と語句注釈の組み合わせ群、の4群を比較。2)は効果無し。
2	Hudson (1982)	1) 絵を見せる 2) 語彙リスト 3) 黙読とテストの繰り返し、の3活動を比較。2)は効果無し。
3	Carrell (1984a)	通常の物語文と順不同の物語文を読ませ、学習者にも物語スキーマがあることがわかった。

4	Carrell (1984b)	テキストを比較、因果、問題解決、記述の集まりの4タイプにして与えた。学習者は形式スキーマを持っていると、記憶再生しやすい。
5	Carrell (1985)	言語的訓練をした統制群と説明描写体、因果体、問題解決体、比較体などのテキスト構造を勉強した実験群を比較。
6	Tudor (1986)	読む前にテキスト内容を概観した短文を与えた実験群と統制群を比較。下位群は内容概観の効果有り。
7	Floyd & Carrell (1987)	文化体験をした実験群は統制群よりも有意に良い成績だった。統語的複雑さは読解に大きな影響は及ぼさない。
8	Chihara & Sakurai (1987)	固有名詞を日本語に置き換えただけで、日本人被験者のテスト成績が上がった。
9	Carrell (1987)	テキストの修辞形式がよりも、内容がわかっているほうが読解は容易である。内容と形式がともに馴染みがない場合は内容の方が読解を困難にする。
10	Tudor (1988)	読む前に内容に関する質問をする、要約文を読むなどの活動は効果がある。
11	Taglieber et al. (1988)	読む前に質問をする、絵を見せる、などの活動は効果有り。語彙学習は効果がない。
12	Akagawa (1992)	読む前にイラストを見た実験群は統制群よりも成績が良い。語彙学習は効果無し。読む前の活動の有無と文章の難易度では、後者の影響が大きい。
13	Mochizuki (1992)	読む前に口頭で内容紹介、未知語の推測などの活動をした実験群は統制群よりも成績が良い。内容紹介は理解テストで効果有り、未知語推測は語彙テストで効果有り。
14	津田塾 1 (1992)	同じテキストで 1)読後質問、2)難語の意味を与える、3)多肢選択問題を行う 4) ユダヤ文化へのヒント、という活動をする。語彙の効果は低い、文化スキーマを与えることは効果が大きい。
15	津田塾 2 (1992)	同じテキストで 1)構文の複雑さ、2)語彙の難易、3)読む前に要約文を与える、の4つの効果を比較する。1)は影響を与えない。日本語で内容を説明したものは効果有り。
16	相澤 (1993)	1) 下位レベルのスキル指導、2) 日本語の説明文読後、内容予測の活動をする。1) は全てのレベルの学習者に効果有り。2) は下位レベルの学習者に効果有り。
17	古家 (1993)	読む前の活動の効果を 1)活動の種類 2)被験者レベル 3)文章の難易度の3つを変数として実験したが、難しい文章において効果は減少する。活動内容は学力差や文章の難易度に関係なくトップダウンのタスクが効果有り。
18	静 (1994)	読む前に 1)181語の文章から30語の語彙を指導、2)テーマに関するイラストを見せて知っていることを書かせる、の2活動をしてテスト結果を比較。
19	鈴木 (1996)	津田塾1の追考研究。適正なスキーマを母語(日本語)で与えると、テキスト内容を正しく読む力になる。

20	高田 (1999)	オリジナル版、語彙訳付、背景の日本語説明付、の3種類のテキストでテスト結果を比較。語彙訳は読解に効果なし。テキスト理解や内容の定着には内容スキーマが重要。
----	--------------	---

表1が示す通り、読み手の背景知識が読解を効果的にすると主張する研究は12例あり、反対に語彙知識は効果がないと主張する研究が7例ある。Hauptman(2000)も過去20年間の読解研究を総括した際に、第二言語の読み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ている。

このような実験結果は、教師がテキスト内の語彙の意味と文法さえ教えれば、それでリーディングのクラスは事足りるといった伝統的な指導法に疑問を投げかけ、読み手の知識を活性化させる指導が必要だという示唆を与えた。Carrell(1983,1988)は読む前の活動として、映画、スライド、絵などを見ること、フィールドトリップ、実演、実体験をすることなど12例を紹介し、いずれの活動も読み手の知識を活性化させることが目的だと述べている。このような指導法への影響力は、90年代に入ってから出版された英語や日本語の読解教材に「読む前に」と称するページが設けられ、トピックについてディスカッションをしたり、内容に関する絵や写真を見たりする活動が提示されるようになったことから伺える。

また、読み手のとらえ方が変化したことで、読み手は何のために読むのか、というような読みの目的や、どのように読むのかという読みの方法も研究の視野に入れられるようになってきた。そのため、従来テキストを精読するだけの指導から、スキミングやスキニングなどの速読や予測読みも試みられるようになり、教材もメニュー、時刻表、広告、説明書など様々な生教材が用いられるようになった。80年代後半は外国語教授法が教師主導型から学習者中心に移行しつつあった時期でもあり、読みの教育においても読み手を中心であるという捉え方は受け入れやすいものであったと思われる。Carrellの研究の多くを日本に紹介した津田塾大学読解研究グループ(1992)の研究書が『学習者中心の英語読解指導』と名づけられたのも、時代の潮流を表すものであった。

このようにスキーマ理論を土台にした読解研究の貢献は、読み手をテキスト解読の受動的な存在とする考えから解放して、読むとは読み手とテキスト内容との相互作用であるとしたことであろう。それによって、読み手は読みの研究において最も研究されるべき対象となった。知識の理論であるスキーマ理論によって、読み手の知識に光が当てられ、テキスト内容と読み手の知識が有機的に結びついたときに、読解が可能になるという考え方は、読みの教育史において大きな変化であったと言えよう。

2. 3 スキーマ理論を土台にした読解研究の問題点

表1で示した研究の多くが背景知識の重要性を主張し、それは指導法にまで及ぶ大き

な流れになったわけだが、それらの研究における問題点については、これまであまり指摘されてこなかった。本章では、スキーマ理論を土台にした実証的研究の問題点を検証する。

第一の問題点は、テキスト内容が実験の変数として考慮されていないことである。背景知識を与えることに肯定的評価を出した 12 例の研究が実験でどのようなテキストを使ったかを調べると、「ハロウィーン」(1)、「アメリカ独立記念日」(7)、「イスラムのアリアファニとカソリックの聖キャサリンの伝記」(9)、「ユダヤ人がベーコンを買いに行く話」(14)、「クリスマスメモリー」(15)、「新幹線とTGV」「移植手術」(17)、「1930年代欧州政治情勢とカソリック文化」(19)、「認知発達(心理学関係)」(20) などである*。

一見して特定の文化や歴史に関するものが多いことがわかる。しかし、歴史ものや伝記を読むには時代背景が必要だ、あるいは、外国語のテキストを読むにはその国の文化知識が必要だ、ということは、スキーマ理論が登場する以前から、素朴に考えられていたことではないだろうか。

また、(17)や(20)のような科学的な読み物も、テキスト内の科学的知識を読む前に教えればよりよく読めるのは当然ではないか、という素朴な疑問をもつ。つまり、背景知識を与えれば読みやすくなるような性質のテキストだけを使えば、実験結果に有意差が示されるのは当然ではないかということだ。テキスト内容が読解の大きな要因であるにも関わらず、その点を考慮に入れずに、背景知識を読み手に与えることがいつも効果があると主張するのは、いささか性急であると考ええる。

第二の問題は、いずれの研究もたった 1 回の実験で結論を出したことである。実験の外的妥当性を考えると、セリガー・ショハミー(1989: 121)は、実験処理後のポストテストは「処理後の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(中略)現実世界では、(実験上の)一見有意と思われる群間の差は、時間が経つと消えてしまいかもしれないし、長期にわたる定着度を測る手段として適切ではないかもしれない」と指摘しているが、1 回限りの実験結果で背景知識の効果の普遍性を断言するのは疑問が残る。また、長期に渡る定着度という点からも、いつも背景知識を与えるような「受動的な経験が将来的な読解能力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」(静 1994: 65-66)ということもある。

第三の問題点は、背景知識を重視するあまり、語彙知識を短絡的に否定してしまったことである。語彙知識は読解に効果的ではない、と主張する研究は 7 例ある。これらの実験に対して、(18)は被験者に与えられた語彙数が極端に少なく、その少ない語彙と背景知識を比べるのは、実験条件としてフェアではないと指摘した上で、181 語の英文から 30 語の語彙指導をしたグループと、内容スキーマを活性化させたグループの読みの比較をしたところ、前者のほうが高得点を示したと報告している。

語彙力が語学力の重要な要素であることは、語学教師は日常感じることであり、「相

当量の単語を学習し、記憶に保持し、必要なときに利用できるという能力は、人間がある言語を理解するための必要条件の一つにちがいない」(阿部 1994 : 22)ということも経験的に納得できる。第二言語学習者の心内辞書にある語彙数と読解力の関係はいまだ結論が出ているとは言い難く、(20)が、現在教室で行われている授業が精読中心であることを考慮すると、語彙知識を与えてボトムアップの自動化を図る指導法が効果的であろう、と述べていることにも注目すべきであろう。

また、語彙と読解力の問題については「良い読み手」をめぐって、二つの相反する主張がある。一つは、良い読み手は一つ一つの語を注意深く読むのではなく、内容を予測したり、その予測を検証、確認したりしながら自己に必要な情報を引き出そうとする読み手であるという主張であるが、(Goodman1975; Smith1978)この主張の根拠となるものは、miscue 分析である。しかし、Just & Carpenter(1987)は眼球運動を使った母語における読みの実験で、読み手は 80%以上の内容語および約 40%以上の機能語を注視したと述べ、この結果を受けて(門田 2001 : 11)は「読みが速いのは読み手がうまく推測するのではなく、大多数の語を自動的に認知できるからである」と述べている。

スキーマ理論を土台にした読解研究は、これまで良い読み手は上手に予測ができる人だという言語心理学的な主張を支える方向で進んできた。しかし、門田(2001 : 21)は「第一言語の読解研究では、単語認知やメンタルレキシコンの読解に及ぼす影響に関するボトムアップ処理の研究が多くなされているけれども、第二言語読解研究では非常に少ない。今後、ボトムアップ処理に関する研究がもっとなされるべきであろう。」と述べているようにスキーマ理論を土台にした研究が無視、あるいは否定してきた第二言語における語彙へのアクセスは今後の大きな研究課題であろう。

しかし、眼球運動から得られた結果と miscue 分析から得られた結果を同次元で論じること自体にそもそも無理があるのではないだろうか。両者は読む行為において、別次元のものを観察しているのではないかと思われる。もしそうであるならば、良い読み手をめぐってのこの二つの主張はどこまで行っても平行線をたどることになり、不毛な議論になりかねない。このことは、同時に読みの情報処理をトップダウンとボトムアップの二方向のみで論じるスキーマ理論の限界を示すものであるかもしれないと考える。良い読み手はすべての語を速く正しく認識できる読み手なのか、あるいはテキストの明示情報から推論や予測のできる読み手なのか、あるいは、速く正しく語を認識できる読み手ほど推論や予測ができるのかという問題を明らかにすることは、母語においても第二言語においても今後の課題であろう。

3. スキーマ理論が残した問題

前章ではスキーマ理論を土台にした実験の問題点を指摘したが、根本的なところにもっと大きな問題がある。それは、読解研究でよく言及される背景知識、既有知識、先行

知識の分類と定義が研究者間で一致していないということだ。これまでこの点について指摘し定義と分類を試みたのは塚田(1990)だけで、他に試みたものはいないが、これは読み手の知識を重視する読解研究において無視できない問題である。そこで、本章では読解における知識についての整理を試みる。

まず、スキーマから整理してみたい。Carrell(1983)は、読解におけるスキーマを形式スキーマと内容スキーマの二つに分類し、前者をテキスト形式、修辞、構造に関する背景知識とし、後者をテキスト内容の背景知識とした。

Carrellの研究を日本に紹介し、自らも追行実験や応用実験を試みた津田塾大学読解研究グループは、スキーマを同じ分け方で捉えているが、その中心者である天満(1992)は、さらにメタ認知スキーマという三番目のスキーマを提示し、それは「自己修正のための知識、読み手が自分の理解過程をモニターし、わからない時に否定的フィードバックを出して自己修正する知識」と定義している。天満以後、スキーマの一分類としてメタ認知スキーマに言及している研究は読解研究においては見当たらない。むしろ、90年代以降、学習ストラテジー研究の分野でメタ認知が取り上げられることが多い。

三好(1989)は、1982年から1987年までの英語教育におけるスキーマ理論を土台にした読解研究を紹介した際に、各研究で言及されたスキーマを総覧し、言語スキーマ、形式スキーマ、内容スキーマの三種類に分類した。

これをCarrell(1983)の分類と照らし合わせると、形式スキーマと内容スキーマは重なるが、Carrellがあえて排除した語彙知識を三好は言語スキーマと呼んだようである。Nagy & Scott(1990)も単語の意味についての一般的な知識を単語スキーマと呼んでいるので、語彙に関する知識もスキーマの一つとして加えるべきと考えていいのではないだろうか。

しかし、問題は三好によるそれぞれのスキーマの定義である。三好によれば、言語スキーマは文字と音声に関する先行知識、内容スキーマは話題に関する読み手の先行知識を意味し、形式スキーマは情報が言語により提示される形式に関わる、と言う。そして「先行知識は背景知識と言われ、これを構造化したものがスキーマである」(三好1989:109)と述べ、先行知識、背景知識、スキーマの三つを同じもののようにとらえている。

Kintsch(1994:294)は、“Content overlap between a text and the reader’s prior knowledge is identified as one factor, and methods are proposed to identify whether a text is suitable for readers with given background knowledge”と述べており、“prior knowledge”(先行知識)と“background knowledge”(背景知識)を、前者は読み手の中にある知識、後者は読み手に与えることができる知識というとらえ方をしており、両者を明確に二分している。

このように認知心理学では先行知識と背景知識は異なるものを示すにも関わらず、最新の『英文読解のプロセスと指導』(津田塾読解研究グループ2002)においても、「読むということは、読み手がその背景知識・先行知識、すなわちスキーマを活性化させ、推論を働かせることによって統合的に意味を構築していく過程である。」(229)というよう

に、いまだに背景知識と先行知識とスキーマを混同して用いている。

では、先行知識とは何なのだろうか。『認知心理学』1巻から5巻までに先行知識という言葉は1回しか出てこないが、以下のような使われ方をしている。やや長い引用になるが、定義がないのでどのような使われ方をしているかを紹介して、定義を考えてみたい。

理解活動および問題解決による知識獲得の過程は、個体の持つ先行知識により制約されている。つまり、先行知識のおかげで可能な仮説や解釈の大半があらかじめ排除されることにより、多くの場合に速やかに適応的な認知所産を生み出すことができる。これにはいくつかの理由がある。第一に「首尾一貫した」解釈というのは、「観察された（ないし与えられた）一群の情報のあいだで」のみならず、「これらとその人がすでに持っている先行知識のあいだで」ということであるから、生み出される新しい知識は、先行知識と整合的でなければならない。（『認知心理学5』5）

これは知識の獲得について述べた箇所であるが、先行知識とは個体が持っているもの（読解においては個々の読み手が持っているもの）であり、新しい情報が入ってきたときに、不要な仮説や解釈を排除し、新しく構築される知識と整合するもの、ということになる。既有知識の定義も見当たらないが、以下に何回か既有知識という言葉が見られる。

テキスト内容を読み取る「テキストの学習」においても、既有知識を使って推論が行われるし、新しい情報が獲得されるし、さらに既有知識にもなんらかの変化が起こっている。既有知識に起こる変化が非常に大きい読み取り過程を取り出して、「テキストからの学習」として注目しようというのである。（『認知心理学5』192-193）

推論を行うのに使われる知識で、新情報によって変化を起こす知識といういうことであれば、それは読み手個々の知識ということであり、その意味であるなら、先行知識と基本的に同じものを指すとらえていいのではないだろうか。なぜ先行知識と言ったり、既有知識と言ったりするのかというと、英語の **prior knowledge** を日本語に訳すときに、先行知識と訳したり、既有知識と訳したりしたことから生じた混乱のようである。

塚田(1990 : 105)は「先行知識はテキストの理解に『先立つ』(あるいは先立つ形で問題にされる)知識である。このためこの先行知識は背景的知識の一部であることもあれば、テキストに直接表現されている知識の一部であることもある。また、実験などでは

このいずれでもない情報が先行知識として提示されることもある。」と述べているが、このような解釈は塚田だけのものであり、塚田の言う先行知識とは、Ausubel(1963)の述べた先行オーガナイザーに近いと思われる。先行オーガナイザーとは Ausubel が有意味受容学習理論の中で提唱した、本文を読む前に前置きとして提示される文章などのことで、読み手の知識を呼び出したり、整理したりすると言われている。

以上のように先行知識と既有知識は同じものであるととらえて良いと考えるが、背景知識は明らかに異なるものである。

では、背景知識とはどのようなものであろう。塚田(1990 : 105)は「背景的知識はテキストに直接表現されている知識(テキスト内情報)に対する『背景』となる知識(テキスト外情報)」であり、「背景的知識は超個人的・客観的なものである」と述べている。すなわち、読み手個人個人がもともと持っている知識と異なり、背景知識(背景的知識)は、あるテキストを読むのに必要な知識ということである。

前述した Kintsch(1994)の言葉をもう一度借りるなら、prior knowledge (先行知識)は読み手の中にある知識であり、background knowledge (背景知識)は読み手に与えることができる知識ということである。

ところが、Carrell & Eisterhold(1983 : 554)は “This previously acquired knowledge is called the readers’ background knowledge, and the previously acquired knowledge structures are called schemata” と述べているように、previously acquired knowledge と background knowledge を同じものであるかのようにとらえている。Carrell らの言う previously acquired knowledge は、Kintsch の言う読み手個人の中にもともとある知識に相当するもので、prior knowledge (先行知識)と呼ばれるべきである。Carrell らが、この個人的であるはずの先行知識を塚田や Kintsch の言うところの背景知識と同じものであるかのように使ったところに、その後の英語読解研究における知識の解釈に大きな混乱が起きたと考える。

関根(1995 : 74)は「読解における背景知識(すなわち内容スキーマ)の重要性を明らかにした研究は、第1言語・第2言語ともに数多く存在する。」と述べているが、ここでは背景知識と Carrell の言う内容スキーマを同じものととらえている。この章の始めに述べたように、Carrell(1983)は形式、修辞、構造に関する背景知識を形式スキーマ、内容に関する背景知識を内容スキーマと呼んだにも関わらず、関根は背景知識と言えばテキスト内容のことだという前提で論を進めている。この混乱は Carrell による背景知識の定義が明確でないことから起きたものと考えられる。

また、Carrell は読む前の活動の目的として to facilitate schema、to activate schema の2点をあげているが、ここでいう to facilitate schema を日本では「スキーマをつける」(津田塾読解グループ 1992 : 25)、「スキーマを与える」(高山 1995 : 89)と翻訳されたことも混乱を招いた原因の一つと考えられる。スキーマをつける、与える、と言う表現は、あたかもスキーマというものが読み手の外に存在するものであるかのような印象を与え

る。Carrell & Eisterhold (1983)は、“the previously acquired knowledge structures are called schemata”と述べているが、読み手の持つ知識構造をスキーマと呼ぶのであるなら、読み手に与えるものは先行オーガナイザーであって、スキーマではない。先行オーガナイザーを与えることで、構造を持った読み手の先行知識即ち既有知識が活性化し、知識の再構築が行われると言うべきであろう。

このようにもともとの定義が曖昧だった上に翻訳の混乱も加わって、頻繁に使われる用語であるにも関わらず、今日まで明確な定義や分類がないまま来てしまった。

もう一度整理すると、先行知識と既有知識は同じものであり、読み手が持っている知識である。この知識があるからこそ、読み手は推論や予測ができる。一方、背景知識とは、テキストの外にありながらテキスト内容に関係のある知識、またはテキストを理解するのに必要な知識ということではないだろうか。それを先行オーガナイザーによって読み手に与え、読み手は先行知識と整合させながら新しい知識を構築できるわけである。また、スキーマは構造を持った知識の表現であり、背景知識や先行知識などのほかにスキーマがあるととらえるべきではない。

4. まとめ

最後にスキーマ理論が第二言語読解研究へ与えた貢献と問題点をもう一度整理する。

スキーマ理論の登場により、テキストを解読するにすぎない存在だった読み手の知識に光があてられ、読み手はテキストと相互作用をする主体的な存在であるととらえ直された。このことは、従来の読みの指導法や読解教科書にまで影響を及ぼし、読み手中心の読解教育が意識されはじめた。これが、スキーマ理論が読解研究に与えた最大の貢献であろう。

一方、スキーマ理論を土台にした実験を丁寧に見直すと、実験方法や主張に様々な問題点が見える。特に、背景知識が読解を効果的にする最も大きな要因であるという主張が圧倒的に支持され、語彙知識が否定されてきたことは大きな問題である。

このようにスキーマ理論は第二言語読解研究に貢献と問題点との両面をもたらしたが、人間の知識そのものが今だ明らかにされていない現状を鑑みると、知識と読みの研究は今後も大きな課題であると言えよう。

「」内は必ずしもテキストの正式なタイトルではない。内容がわかるような表記をした。()内は表1に示した研究の番号を示す。

引用文献

Akagawa, Y. (1992) Can prereading activities override Japanese students' poor knowledge of vocabulary?
JACET Bulletin, No.23, pp.1-21

- Anderson, R.C. and Pearson, P. (1984) *A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension*, Center for the Study of Reading, University of Illinois at Urbana-Champaign
- Carrell, Patricia(1983) Three components of background knowledge in reading comprehension, *Language Learning*, Vol.33, No.2, pp.183-207
- (1984a) Evidence of a formal schema in second language comprehension, *Language Learning*,34(2) pp.87-112
- (1984b) The Effects of Rhetorical organization of ESL readers, *TESOL Quarterly*, Vol.18, No.3, pp.441-69
- (1985) Facilitation ESL Reading by Teaching text structure, *TESOL Quarterly*, Vol.19, No.4
- (1987) Content and formal schemata in ESL reading, *TESOL Quarterly*, Vol.21, No.3, pp461-81
- Carrell, P and Eisterhold, Joan C. (1983) Schema theory and ESL reading pedagogy, *TESOL Quarterly*, 17(4), pp.553-73
- Chihara,T and Sakurai T. (1987) What facilitates reading comprehension in EFL? *JACET Bulletin*, No.18, pp.21-9
- Coady, J. (1979) A psycholinguistic model of the ESL reader, *Reading in a Second Language*, Mackay,R., Barkman,B., and Jordan,R.R. (Eds.), pp.5-12. Rowley. Mass.: Newbury House
- Eskey, D.E. (1973) A model program for teaching advanced reading to students of English as a second language, *Language Learning*, 23(2), pp.169-84
- Fries, C. C. (1945) *Teaching and Learning English as a Foreign Language*, Ann Arbor, University of Michigan Press
- Goodman, K.S. (1967) Reading: A psycholinguistic guessing game, *Journal of the reading specialist*, Vol. 6, pp.126-35
- Hauptman, Philip 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.622-31
- Hudson, Thom (1982) The effects of induced schemata on the 'short circuit' in L2 reading:non-decoding factors in L2 reading performance, *Language Learning*, 32(1), pp.3-31
- Johnson, Patricia (1982) Effects on reading comprehension of building background knowledge, *TESOL Quarterly*, Vol.16, No.4, pp.503-16
- Just, M.A., and Carpenter, P.A. (1987) *A Theory of Reading and Language Comprehension*, Boston, MA: Allyn & Bacon
- Mochizuki, M. (1992) Oral introduction as a means of providing relevant schemata for text comprehension, *The IRLT Bulletin*, No.6, pp.1-14
- Nagy, W.E. and Scott, J.A. (1990) Word schemas: Expressions about the form and meaning of new words, *Cognition and Instruction*, 7, pp.105-27
- Rumelhart, D. E. (1975) Notes on a Schema for Stories, Bobrow, D.G. and Collins, A.M.(ed),

Representations and understanding: Studies in cognitive science, Academic Press

——(1980) *Schemata: The building blocks of cognition*, Spiro, R.J., Bruce, B.C. and Brewer, W.F.(ed),
Theoretical Issues in Reading Comprehension, Lawrence Erlbaum

Saville-Troike, M. (1973) Reading and the audio-lingual method, *TESOL Quarterly* 7(4), pp.385-405

Smith, Frank(1994)*Understanding Reading* (5th edition), Hillsdale, NJ: Erlbaum

Tudor, I. (1986) Advanced organizers as adjuncts to L2 reading comprehension, *Journal of Research in Reading*, Vol.9, No.2, pp.103-15

Tudor, I. (1988) A comparative study of effect of two pre-reading formats on L2 reading comprehension, *RELC Journal*, Vol.19, No.2, pp.71-86

Weaver, Wendell. W. (1977) On the Psychology of Reading, Kingston, A.J. (Eds.) *Toward a psychology of reading and language: Selected writings of Wendell W.Weaver*, Athens : University of Georgia Press, pp.9-15; originally published in 1964

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』 Vo.25, pp.35-44

アイゼンク H.W.(1998) 『認知心理学事典』 新曜社

阿部純一他(1994) 『人間の言語情報処理—言語理解の認知科学—』 サイエンス社

門田修平(2000) 『英語リーディングの認知メカニズム』 門田修平・野呂忠司編著 くろしお出版

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

鈴木賢司 (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.179-85

関根玲子(1995) 「第4章、2、リーディングについて何が言われ、何がわかっているか—背景知識と理解度」 『英語リーディング論』 金谷憲編著

セリガー・ハーバート&イラーナ・ショハミー(2001) 『外国語教育リサーチマニュアル』 土屋武久他訳、大修館書店 (原本 1989)

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.23-8

高山芳樹(1995) 「第4章、3、リーディングの学習と指導」 『英語リーディング論』 金谷憲編著 桐原書店

塚田泰彦(1990) 「読みの事前指導における既有知識の位置づけについて」 『読書科学』 Vol.34, No.3, pp.102-9

津田塾大学読解研究グループ1 (1992) 「文化的スキーマとその読解課程への応用」 『学習者中心の英語読解指導』 大修館書店 pp.45-53

津田塾大学読解研究グループ2 (1992) 「身近な題材と意外性のある題材における読解過程」 『学習者中心の英語読解指導』 大修館書店 pp.54-71

中島義明他(1999) 『心理学辞典』 有斐閣

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

三好重仁(1989)「第二言語としての英語の読解における最近の研究動向について—スキーマ理論を中心に—」『東京国際大学論叢商学部編』第40号 pp.109-119