

L2リーディング研究の課題と可能性

神田外語大学大学院 言語科学研究科

堀場 裕紀江

Problems and Possibilities for L2 Reading Research

Graduate School of Language Sciences
Kanda University of International Studies

Yukie Horiba Ph.D.

L2 reading research has benefited from the application of various theories developed in the field of L1 reading research (Bernhardt, 1991; Coady, 1979; Grabe, 1991), such as the Goodman's psycholinguistic model of reading (1970), the schema theory and the interactive view of reading (Rumelhart, 1977, 1980; Schank & Abelson, 1977). While advancement in L1 text comprehension research has been impressive and robust (Gernsbacher, 1994; Graesser, Millis, & Zwaan, 1997; Just & Carpenter, 1987; van Dijk & Kintsch, 1983), the field of L2 reading research has been quite slow in its development. In this article, I will first briefly review the current L1 text comprehension research and identify important issues relevant to L2 reading. Secondly, I will analyze the current state of L2 reading research in connection to the aforementioned issues and make some suggestions for the future L2 reading research and instruction.

[キーワード] 第二言語・外国語・リーディング・読解研究

1. はじめに

国内でも国外でもグローバル化が進むにつれて、母語 (L1) 以外の言語 (すなわち第二言語、L2) で書かれたもの (テキスト) を読んで適切な情報を得るといふ言語活動の必要性が増してきている。特にインターネットの普及により、様々な分野の専門的な情報の大部分が、世界中のほとんどの人にとってはL2である英語で書かれたテキストによって伝達されるという状況が急速に拡大しつつある。

言語科学研究第7号(2001年)

人はどのようにL1以外の言語つまりL2で書かれたものを読むかという、この早急な解明が求められる問題がL2リーディング研究の本質的な課題である。

L2リーディングの研究は、1970年代からL1（主に英語）によるリーディング研究の影響を受けていくつかの理論やそれに基づく見解を応用する形で発達してきた。その中でも特に、Goodman（1970）のリーディングの心理言語学モデルやRumelhart（1977）のインターアクティブ理論は、スキーマ理論（Rumelhart, 1980; Schank & Abelson, 1977）とともにL2リーディングの研究や理論化に大きな影響を与えてきた（Bernhardt, 1991; Coady, 1979; Grabe, 1991）。このような理論の応用によって、L2リーディングには文字・語句・節と下から上へという順序で情報処理が行われるボトムアップ処理と、その逆に一般知識を用いてテキストの情報を予測するなど上から下へという順序で情報処理が行われるトップダウン処理との両方が交互的に関わること（インターアクティブ処理）や、テキストと読み手の相互作用の関係について、より適切な説明がされるようになった（Swaffar, Arens, & Byrnes, 1991）。しかしながら、これらのリーディング理論は、テキストの中の情報がどのように処理され、読み手の記憶の中にどのように取り込まれていくかについて、十分に説明することができない（van Dijk & Kintsch, 1983）。

近年L1リーディング研究の分野では、読みのプロセスに関わる様々な段階の認知的な操作や記憶の機能に焦点をあてた理論的および実証的研究が盛んに行われている（Balota, Flores d'Arcais, & Rayner, 1990; Gernsbacher, 1994; Just & Carpenter, 1987）。L2リーディングは、L2つまり母語以外の言語が対象であることから、発達段階にある言語知識が影響するが、すでに母語の読み能力を持っている場合には、リーディングという認知的な言語活動にかかわる技能も影響する（Carrell, 1991; Bernhardt & Kamil, 1995; Durgunoglu, 1997）。従って、近年めざましい発展を見せているL1リーディング研究の新しい理論や知見について学ぶことを通して、L2リーディングの認知プロセスについて有用な情報を得ることができると考えられる。この論文では、最近の認知的アプローチによるL1リーディング研究で扱われている主な要因に焦点をあてて、その理論的な背景および検証データを調べ、L2リーディング研究の現状を分析するとともに今後の研究への課題と可能性について考察する¹。

L2リーディング研究の課題と可能性

2. テキスト構造と心的表象

2.1 テキスト構造

読みに関わる認知プロセスについて理解するためには、どのような情報がどのように表されどのように処理されるかを理解する必要がある。そこで注目されたのが読み材料であるテキスト（まとまった文）の分析である。現在用いられるようなテキスト構造という概念は、1970年代の中頃に始まったテキスト分析の研究の結果、テキストの情報構造を表す方法がいくつか考案されたことによるものである（Kintsch, 1974; Kintsch & van Dijk, 1978; Meyer, 1975）。これらのテキスト構造の分析方法は、細かい部分での相違点はあるものの、概ね命題（proposition）という概念を用いて同じような手法を用いている。命題というのは、外界の事象に照らし合わせて正しいかどうかの判断ができる理論的な意味の単位である。一つの命題は、一つの関係を表す述部（predicate、例えば、動詞、形容詞、など）と、それに関連する一つ以上の要旨あるいは概念（argument、例えば、名詞、埋め込まれた命題、など）から成り立っている。テキストを命題分析することによって、テキストの中の情報間の意味的關係やその階層的な構造（例えば、上位の主題的な情報か、下位の支持的な情報か）を表すことができる。例えば、次に挙げる例1のテキストは、命題分析によってP1～P12にあるような命題リストで表示することができる。

例1. Jean likes to go to Antonio's for lunch. She fancies the waiter there. For dinner she prefers Bruno's, where the food is better but the waiter is not so handsome.

- P1: Jean like-to-do P2
- P2: Jean go-to Antonio's
- P3: P2 for lunch
- P4: Jean fancy waiter1
- P5: Waiter1 of Antonio's
- P6: Jean prefer Bruno's (to Antonio's)
- P7: P6 for dinner
- P8: Food1 is-better (than food2-of-Antonio's)

言語科学研究第7号(2001年)

- P9: Food1 of Bruno's
 P10: Negate P11
 P11: Waiter2 is-as-handsome (as waiter1-of-Antonio's)
 P12: Waiter2 of Bruno's

これまでの研究から、説明文には明確なレベル効果 (levels effect) があることが明らかにされている。レベル効果というのは、テキストの階層的な意味構造の上位にある情報は下位にある情報と比べて、再生されやすく要約に含まれやすいという現象である。さらに、上位にある情報は下位にある情報に比べて、より重要であると判断され、読み時間が長くなる (Kieras, 1981; Meyer, 1975; Meyer, Brandt, & Bluth, 1980; Varnhagen, 1991)。物語文のテキスト構造には、出来事を表す節あるいは文を単位として因果関係をもとにして分析する方法がよく用いられる。物語文におけるレベル効果は、むしろ物語の出来事と出来事との因果関係によって説明できる場合が多い (Goldman & Varnhagen, 1986; Trabasso & Sperry, 1985; van den Broek & Trabasso, 1985)。

読み手は、様々な読み活動の経験を通して、読み書きの慣習に関する知識 (リテラシー)、つまりテキストの種類・目的・用途や読み手・書き手間のコミュニケーションのあり方などに関する知識を獲得していくが、テキスト構造に関する知識はその知識の一部である。例えば、物語文はたいてい出来事・状態・行動の因果関係を中心に展開する予測しやすい構造をもっており、読み手は一般世界知識を活性化して、テキストに表されている人物の目的・行動・感情や出来事を説明するような推論を生成しながら読み進む (Graesser, Singer, & Trabasso, 1994; Trabasso & Magliano, 1996; van den Broek, 1990)。テキストの中の情報の構造は、表層レベルにみられる様々な種類の修辭的な手がかり (例えば、一方・他方、すなわち、First・second, in summaryなどの表現) によって示されている場合もあるが、そうでない場合もある (Goldman & Murray, 1992; Lorch, 1989; Meyer, 1975)。とりわけ説明文には、いろいろな種類の情報構造 (例えば、比較対比、例証、問題解決、論説) があり、書き手の意図する情報間のつながりを示唆する様々な修辭的表現の役割が大きい (Anderson & Armbruster, 1984; Meyer, 1975)。また、説明文は新しい情報を知識として獲得するために読まれることが多く、読み手にトピックに関する先行知識が充分あるかどうか、テキストに示された言語的

L2リーディング研究の課題と可能性

手がかりが活用できるかどうか、などがテキストの理解とそれに伴う学習に大きく影響を与える (Coté, Goldman, & Saul, 1998)。

2.2 複数のレベルの心的表象

読み手がテキストを読んだ後に記憶の中に残る表象は、テキストそのものとは異なるものであるということが、1980年代以降のL1研究で明らかにされた。このような研究では、読み手はテキストの中の情報をもとに先行知識から取り出した情報を用い、情報と情報を統合したり緻密化したりして、意味的にまとまった複数のレベルからなる構造をもつテキスト心的表象を記憶の中に形成すると考えられる (Just & Carpenter, 1987; Kintsch, 1988; van Dijk & Kintsch, 1983; van Oostendorp & Goldman, 1999)。幾つかの異なる理論があるが、概ね共通している点を挙げると次のようなことが言える。

テキストを読んだ後に最も記憶に残りにくいのは、表層レベルの表象で、テキストに提示されたそのままの文の語や語順に関する記憶である。テキストの意味そのものの記憶は、テキストの中の命題がネットワーク状につながったものと考えられ、このレベルの表象 (命題テキストベース) の形成には当然、語・句や文の意味の理解が必要とされる。最も記憶に残りやすいレベルのテキスト表象は、状況モデル (あるいはメンタル・モデル) と呼ばれるもので、テキストに記述・描写されている内容あるいはマイクロ世界の状況を反映するものである。このレベルのテキスト表象は、読み手がテキストの中に明示的に提示された言語的情報に、関連性のある先行知識から生成した推論を付け加えて、情報の統合や緻密化を行うことで形成されるものである。最近の研究では、さらに高次の二つのレベルのテキスト表象の存在が認められている。その1つは書き手と読み手の関係、つまりメッセージを伝える側と受け取る側間のコミュニケーションを表すコミュニケーション・レベルの表象で、もう1つは物語・説明・論説・冗談などのジャンルのテキストの特徴を表すジャンル・レベルの表象である (Graesser, Millis, & Zwaan, 1997)。こういった様々なレベルのテキスト表象の特徴や相互関係については、テキストの種類や読みの目的との関連で、現在活発に研究が行われている (Fletcher, 1994; Zwaan, 1994)。

言語科学研究第7号(2001年)

2.3 L2リーディングにおけるテキスト構造と心的表象

L2リーディング研究においても、テキスト構造がテキストの理解や記憶に影響することが検証されている。例えば、物語文の読みと記憶には、読み手が出来事や行動の間の因果関係に関する知識を用いたかどうかの影響する (Carrell, 1987; Horiba, 1993, 1996; Horiba, van den Broek, & Fletcher, 1993; Riley, 1993; Walters & Wolf, 1986)。テキスト構造の知識は説明文の理解と記憶にも影響する (Block, 1986; Carrell, 1992; Lee & Riley, 1990) が、説明文については、その典型的なテキスト構造が言語によって異なり、読み手の母語との関係で好まれるテキスト構造が異なることが分かっている (Connor, 1984; Hinds, 1983, 1984)。しかし、L2リーディングにおけるテキスト心的表象の形成に関しては、最近研究が始まったばかりである。例えば、物語文の読み手は異なる種類のテキスト構造の情報をトップダウンに用いて、テキスト記憶を形成することが検証されている (Horiba, van den Broek, & Fletcher, 1993)。L2の読み手に関連のある先行知識があれば、より優れた状況モデルを形成する (Barry & Lazarte, 1998) が、L2の読み手による状況モデルは、L1の読み手によるそれに比べて、十分に発達していないものであるという報告もある (Zwaan & Brown, 1996)。

L2リーディングにおけるテキスト表象の形成の問題は、テキストからの情報の獲得だけでなく、テキストで用いられている言語の習得にも影響するものであるから、L2リーディングの理論や研究においてだけでなく、学習指導や評価の研究にも重要な示唆を与えるものである (Urquhart & Weir, 1998)。つまり、テキストを表面的に覚えている、テキストの中の文を一つずつ訳せるが全体的なまとまりのある解釈ができない、テキストに記述されている内容や状況を頭の中に描くように理解する、という3つの状況は異なるレベルのテキスト表象を反映したものである。テキストの内容が理解できているかどうか、つまり読みを通して学習が起きたかどうかを調べるためには、テキストの表面的な情報を使って答えたり認識したりできるタスクでは不十分である。適切な状況モデルが形成されたという証拠を得るためには、テキストの中に記述・描写された内容や状況を言葉や図で説明する、テキストから得た情報を新しい場面に応用する、などができるかどうかを調べなければならない。また、リーディングの指導においては、読み手がテキスト情報と知識から取り出した情報の両方を用いて、整合性のある命題テキスト

L2リーディング研究の課題と可能性

ベースと状況モデルの2つのレベルのテキスト表象が形成できるようになるような、認知プロセスを重視した指導が必要であろう。このことは後に述べるように、タスクとテキストの特徴がどのようにL2リーディングの認知プロセスに影響するかを解明する研究が必要であるということでもある。

3. 知識の使用と作業記憶の役割

3.1 知識の使用と推論の生成

テキストを読んで理解するためには、言語知識だけでなくテキストの内容に関連のある一般知識が利用されなければならない。リーディングにおいて用いられる一般知識として重要なものに、トピックや意味領域に関連する知識（「内容スキーマ」とも呼ばれる）とテキスト構造に関する知識（「形式スキーマ」とも呼ばれる）が挙げられる。内容や意味領域に関する知識は、ありとあらゆる直接的および間接的な生活経験をもとに蓄えられた世界・文化・社会などに関する一般的小および専門的知識のことである。スキーマ理論に基づく多くの研究で明らかにされたように、読み手の持つ一般世界知識はテキストの理解と記憶に大きな影響を与える（Graesser & Clark, 1985; Just & Carpenter, 1987; Rumelhart, 1980; Schank & Abelson, 1977; van Dijk & Kintsch, 1983）。スキーマ理論に基づくL2リーディング研究においても、読み手の一般世界知識とテキストの内容がそれぞれ読み手のテキストの理解や記憶に大きく影響することが検証されている（Carrell, Devine, & Eskey, 1988; Carrell & Eisterhold, 1983）。

最近のL1リーディング研究の分野では、読みのプロセスに関わる様々な段階の認知的操作のしくみについて、いろいろなモデルが考案され詳細な研究が行われている（Balota, Flores d'Arcais, & Rayner, 1990; Britton & Graesser, 1996; Gernsbacher, 1994; Kintsch, 1998）。読み手はテキストを読み進む際に、テキストの中の情報をもとに関連性のある知識を活性化し、そこから取り出した情報を用いて情報間の比較・同定・識別・統合・緻密化などを行い、意味的に一貫性のあるまとまったテキスト表象を記憶の中に形成していく。最近の研究では、読みのプロセスのどの段階でどのような条件下のもとにどのような推論が生成されるかについて活発な研究が行われている（Graesser, Singer, & Trabasso, 1994）。これらの研究から明らかにされていることは、照応関係や因果関係など新しい情報と先行す

言語科学研究第7号(2001年)

る情報を統合する後ろ向きの推論は重要であり、これらの後ろ向きの推論は通常の読みにおいて頻繁に生成されるということである (Gernsbacher, 1990; Kintsch, 1988; van den Broek, 1990)。さらに、予測などの前向きの推論や、関連する知識の活性化による連想的な推論は、通常の読みにおいてはあまり生成されないが、先行テキストに十分な情報があり、読み手に豊富な先行知識と意欲がある、などの場合には生成されやすいことが検証されている (Graesser, Millis, & Zwaan, 1997; van den Broek, 1994)。

3.2 作業記憶の役割

ここで、リーディングを含むあらゆる認知活動に重要な影響を与える作業記憶の役割について述べよう。人の知識（記憶、つまりすべての経験から獲得したありとあらゆる情報）は、ほとんどの部分が無意識下にあり、ごく一部の記憶（情報）のみが意識下において処理することができる。一般的に、前者は長期記憶と呼ばれ、後者は短期記憶と呼ばれるものであるが、両者は記憶の異なる場所というより、異なる状態にある記憶の部分と考えた方がよい。リーディング研究では、この作業記憶という概念を使って、情報の保持と情報の処理を同時に行わなければならないという、読みに関わる情報処理の操作をたくみに説明している。

読み手はテキスト全体を一度にプロセスすることは不可能である。そこで、テキストの中の情報を少しずつ取り込んで、先行知識から取り出した情報を使って、情報と情報を結合したり統合したりし、長期記憶の中に取り込んでいく。情報を保持すると同時に情報を処理するというこの一連の作業は、すべて作業記憶の中で行われると考えられる。有能な読み手と有能でない読み手は、この作業記憶の容量を測定することによって識別することができるとする研究もある (Just & Carpenter, 1987)。つまり、この作業記憶がいかに効率よく使われるかによって、テキスト内容の理解の程度や心的表象の形成が左右されるということである。しかし最近の研究には、有能な読み手の認知的行動は、短期作業記憶よりもむしろ長期作業記憶というものを含む記憶モデルの方がうまく説明できる、という指摘もある (Ericsson & Kintsch, 1995; O'Brien, Lorch, & Myers, 1998)。この考えに従うと、リーディングにおける作業記憶というものが読みの能力そのものと直接的な関係があることを示唆し、それによって従来の作業記憶と読み能力との識別にも

L2リーディング研究の課題と可能性

疑問が生じてくる。この問題については今後の研究の展開を期待したい。

いずれにしても作業記憶という概念は、リーディングに関わる認知プロセスを考察する上できわめて有用なものである。例えば、次の例2 (a) ~ (d) のそれぞれの文における with の役割を正確にとらえるためには、統語的な情報と意味的な情報の両方を同時に作業記憶の中に保持し処理しなければならない。

- 例2. (a) Tom ate the potato with a fork.
 (b) Tom ate the potato with a friend.
 (c) Tom ate the potato with the dark skin.
 (d) Tom ate the potato with joy.

また、テキストを読んでいて次の文にthe foodとある場合、それが指す対象がすでに作業記憶の中にある情報（例えば、すぐ前の文にあった先行詞pastaの指す対象）と一致していれば、即座にその二つの情報（the food とpasta）を結びつけることができる。しかし、その情報が作業記憶の中になければ、先行テキストに関する記憶（テキストに関するエピソード記憶）を検索して、先行詞にあたる情報を探さなければならない。その場合、もし先行テキストの記憶の中にも先行詞にあたる情報が存在しない場合は、一般世界知識をもとに推論を生成し、照応関係を成立させなければならない。例えば、先行テキストの中に I went to an Italian restaurant named Bruno's とあれば、「イタリアン・レストランではイタリア料理を出し」、「イタリア料理の代表的なものにパスタが挙げられる」から、「the foodはおそらくパスタだろう」というように、関連性のある先行知識（つまり「イタリアン・レストランでの食事」）を活性化して情報と情報を結合しなければならない。

読みにおける先行知識の重要性については先に少し触れたが、その重要性は次のような点で明確になる。読み手がテキストを読み進んでいく際に、関連性のある知識、とくにひとまとまりの知識（つまり内容スキーマ）が活性化されると、適切な情報がすばやく取り出せ、作業記憶の負担が少なくなって一連の操作がより円滑になる（O'Brien, Lorch, & Myers, 1998）。それは、適切なスキーマが活性化されることによって、テキストに続いて現れる情報について予測が働き、その予測が適切であれば、それに続く情報処理がより円滑に行われるからである。先に挙げたテキストをもう一度プロセスしてみよう。

言語科学研究第7号(2001年)

例3. Jean likes to go to Antonio's for lunch. She fancies the waiter there. For dinner she prefers Bruno's, where the food is better but the waiter is not so handsome.

このテキストを読んでいく際に「レストランでの食事」という内容スキーマと「比較」という形式スキーマが活性化されると、「2つの異なるレストランの食事とウェイターに対するJeanという人物の好みを比較している」という予測が働く。すると、テキストの情報は既存のスキーマを枠組みとするように取り込まれて処理され、よりスムーズに記憶の中に取り込まれていく。また、テキストの記憶を検索する際にも、このような関連性のあるスキーマが枠組みのように働いて、どの情報がどのように記憶の中から取り出されるかが決まってくると考えられる。

3.3 L2リーディングにおける知識の使用と作業記憶

L2リーディングでは、読み手の言語知識の量と質が充分ではなく、語・句や節などの下位プロセスが効率よく行われなことが多い (Bernhardt, 1991; Clarke, 1988; McLaughlin, Rossman, & MacLeod, 1983)。このように作業記憶の効率がよくない場合には、二つの離れた文から得た情報を保持して処理したり、一つの情報を保持したまま記憶を検索したりするなどの操作がうまくできず、その結果、情報間の結合の弱い整合性の低いテキスト表象が形成されることになる。つまり、テキストの理解が不十分で、テキストの内容の記憶があいまいであるか部分的なものになる、ということである。このことから、リーディングにおいては、語彙・文法など基本的な言語情報の処理を効率よく行う能力は必須であると言えるだろう。

また、真正性 (authenticity) の高いテキストをL2の学習者が読む場合には、書き手が読み手に期待している内容に関する先行知識が、読み手に不足している可能性も高い。その上、関連性のある先行知識があったとしても、その他の要因による制約から、読みプロセスの最中に必要な時点ですばやく取り出して使うことができない、ということも起こりやすい。従って、L2リーディングにおいて、限られた作業記憶を使って、テキストの言語的な情報と知識から取り出した非言語的な情報を効果的に処理するためには、下位の言語プロセスが自動化されていることと、効果的なストラテジーが使用できることが、よりクリティカルな問題と

L2リーディング研究の課題と可能性

なる。

L2リーディングにおける作業記憶の役割とテキスト理解との関係に関しては、まだ研究が始まったばかりである（Barry & Lazarte, 1998; Harrington & Sawyer, 1992）。L2リーディングにおける推論の生成に関しても同様であるが、数少ない研究では、L2の読み手も適当な言語知識があれば、テキストやタスクの種類に合わせて前向きの推論、後ろ向きの推論、あるいは説明的な推論を生成することが報告されている（Horiba, 1996, 2000; Zwaan & Brown, 1996）。L2リーディングのプロセスに関して分野の関心はかなり高くなったが、残念ながら、一般的なレベルで読みストラテジーを記述するだけにとどまっている研究が多いのが現状である。認知記憶の理解に基づいたリーディング理論や研究を参考にした、質の高いL2研究が活発に行われることを期待したい。

4. 読みの目的やタスク

4.1 読み手の持つ目的や興味の与える影響

L1リーディングの研究では、読み手の持つ目的が読みを通して形成されるテキスト表象に重要な影響を与えるということが十分に認識されている（Baker & Brown, 1984; Just & Carpenter, 1987; Kintsch & van Dijk, 1978; van Dijk & Kintsch, 1983）。読みの目的は、タスクによって決定されることも多い。タスクの種類によって読みの過程における知識とストラテジーの使用が影響され、その結果テキストの中のどの情報がより重要視されるかが変わってくる（Goldman & Varma, 1995; van Dijk & Kintsch, 1983; Zwaan, Magliano, & Graesser, 1995）。例えば、後にテキストを再生するために読むか要約するために読むか、あるいは、多肢選択式の質問に答えるために読むか記述式の質問に答えるために読むか、あるいは、楽しむために読むか暗記するために読むか、などによって同じテキストでも読み方が異なってくる。

また、経験の豊かな読み手はテキストの種類に応じた読み方をするということが明らかにされている。先に述べたように、物語文は人物の目的・行動・感情や出来事に関して説明するような読み方がされるが、説明文はテキストの中の言語的情報そのものに依存した読み方がされる。また、同じテキストでも、新聞の記事だと思って読む場合と物語だと思って読む場合とは、異なるテキスト表象が

言語科学研究第7号(2001年)

形成されることも検証されている (Zwaan, 1994)。さらに、タスクの種類とテキストの種類組み合わせによって、より効果的な読みが引き起こされることもある (Einstein, McDaniel, Owen, & Coté, 1990; McDaniel & Einstein, 1989)。例えば、物語文は個々の情報を緻密化するようなタスクにおいて、記述文はテキストの中の情報間の統合を促進するようなタスクにおいて、テキストの内容の理解が向上するということがも検証されている。

読み手の興味が先行知識と共にテキストの読み方に影響を与えるということも、最近のL1研究で明らかにされている (Alexander & Jetton, 1996)。例えば、内容領域に関する知識の豊富な読み手は、重要な情報と重要でない情報を区別することができ、面白いが重要ではない情報には誘惑されにくい、関連ある先行知識を多く持っている読み手は、テキストの情報構造から判断して重要であると見なされる情報を重要であると判断する、などが検証されている。

4.2 L2リーディングにおける読みの目的とタスク

L2リーディングにおいては、タスクや読みの目的や読み手の興味がテキストの読み方および内容の理解と記憶にどのような影響を与えるかについて、実証的なデータはまだわずかしか存在しない。Horiba (2000)は、説明文の読みにおいて、タスクで情報を統合するように指示された読み手は、通常を読みをするように指示された読み手と比べて、テキストの内容の理解が向上したが、L1の読み手と比べるとL2の読み手のプロセスにはあまり変化が見られなかったと報告している。L2リーディングは、L2のテキストを読むことによって知識を獲得したり言語習得を向上させたりするというように、いくつかの学習目的が絡んだ形で行われる場合が多い。このことから、今後のL2リーディング研究においては、タスクの影響、テキストの種類とタスクの特徴の相互作用による影響についても詳しく分析していくべきである。

最近のL2教育の実践においては、実世界のコミュニケーションの活動を反映したタスクを重視する学習指導が注目されている (Day & Bamford, 1998; Urquhart & Weir, 1998)。例えば、同じテキストを複数回それぞれ異なる目的で異なる情報に焦点をあてて読む、同じトピックに関して複数の異なるテキストを読んで比較したり情報を統合したりする、他の学習者と協力しながらテキストを読んで内容

L2リーディング研究の課題と可能性

をまとめる、などのタスクが挙げられる。また、L2言語習得との関連でリーディングの学習を活かすことも注目されている。つまり、内容を十分に理解した後のテキストを、書き手が語彙・文法・修辭的表現などをどのように用いているかに焦点を当てて、詳しく分析するというタスクは、テキスト構造や言語に関する知識の獲得に効果があると考えられている。さらに、L2教育におけるリーディング活動の実践においては、テキストとタスクの選択はその種類や言語的および内容的な難易度などを考慮して行われるべきであり、タスクによる学習効果があるだけでなく、タスク後に学習者が意味のある読みをしたという達成感が得られるように、学習活動が計画されることが大切である。

5. 読みに関するストラテジー

5.1 ストラテジーの使用と効果

近年の読みに関するストラテジーの研究から、人は年齢に関わらずテキストを読んで理解しようとする際に様々なストラテジーを用いることが明らかにされている (Pressley & Afflerbach, 1995; Pressley & McCormick, 1995)。これまでの研究では、たいていの読み手に用いられる読みストラテジーもあるが、ストラテジーの使用には個人差があるだけでなく、特定の個人でも場合によって変化するということが指摘されている。実際の読みにおけるストラテジーの使用は、テキスト、タスク、読み手といった要因によって様々な影響を受ける。従って、テキストを効果的にプロセスするためのいろいろなストラテジーについて知識があったとしても、実際の場面でストラテジーが有効に使用されるとは限らない。その理由は、テキストの特徴やタスクで要求されていることについて読み手がどのくらい理解しているか、テキストの中の情報構造や内容領域に関する知識を十分に持っているか、作業記憶の使用能力はどうか、興味や関心はどうかなどの要因が働いて、ストラテジーが実際にどのように使われるかということが決定されるからである。

ストラテジーの研究でよく用いられる調査方法には、テキストの読み時間を測定する、ストラテジーの使用について読み手が自己報告する、テキストを読みながら読み手が考えていることを報告する (シンク・アラウドあるいは思考発語 (think-aloud)、プロトコル) などの手法がある。いろいろな研究者がシンク・アラウドを用いて読みに関わる理解・モニタリング・評価について検証しているが、

言語科学研究第7号(2001年)

それらの研究を徹底的に比較分析し類型化した注目すべき研究としてPressley & Afflerbach (1995) がある。

これまでのストラテジー研究では、主に次のようなことが明らかにされている。テキストに出てきた情報について説明や緻密化を行い、理解に困難が生じた場合に柔軟に対処して問題解決にあたる読み手は、そうでない読み手と比べると、テキストの理解と記憶が優れており、問題解決もうまくできる (Graesser, Singer, & Trabasso, 1994; Trabasso & Magliano, 1996)。しかし、これまでの研究のほとんどが物語文を対象としており、このような読みストラテジーの使用が説明文の読みにおいても同じように見られるかどうかは定かではない。数少ない説明文の読みの研究では、テキストの中の情報を統合し、関連性のある先行知識を用いて説明するような読み方をする読み手は、テキストからより多くの情報を得るという結果が報告されている (Coté, Goldman, & Saul, 1998)。

ストラテジー指導に関する研究については、Pressley & McCormick (1995) が近年のストラテジー指導の研究を徹底的に分析調査している。それによると、初期の頃のストラテジー指導では、要約する・イメージする・物語文法を使うなどの単一のストラテジーの使用について指導を受けた者は、指導を受けなかった者と比べて、より優れた読みのパフォーマンスをしたという報告がある。しかし最近のストラテジー指導では、様々なストラテジーを場面に応じて柔軟に使用することの重要性が認識されており、系統的なストラテジー指導の効果が研究の対象となっている。このような指導では、ストラテジーを実際を使ってモデルを見せ (明示的な提示)、ストラテジーの具体的な使い方や思考におけるストラテジーの役割について説明を与える (明示的な知識) ということが含まれる (Palincsar & Brown, 1984)。

5.2 L2リーディングにおけるストラテジー

L2リーディングにおけるストラテジーの研究では、L1の場合と同じようなストラテジーの使用と効果が報告されているが、L2の読み手の場合はL1の読み手の場合と比べて、ある種のストラテジー使用の速度や頻度あるいはその的確性に関して違いが見られる (Fitzgerald, 1995)。例えば、文字や語の認識などの下位の言語情報の処理に時間がかかり、それらに関するストラテジーが多く使用され、自

L2リーディング研究の課題と可能性

己のテキスト理解をモニターするのに時間がかかり、それに関するストラテジー使用はあまり的確ではない (Bernhardt, 1981; Block, 1992; Clarke, 1980; Everson & Ke, 1997; Horiba, 1993, 1996, 2000; McLaughlin, Rossman, & MacLeod, 1983; Zwaan & Brown, 1996)。文やテキストの理解の手がかりとして使われる言語的情報 (例えば、語順、機能語・内容語、修辭的表現) などに関わるストラテジーは、母語や学習経験などの要因によって異なる (Goldman & Murray, 1992; Kitajima, 1997; Koda, 1993)。

また、L2の読みストラテジーの指導については、L1の場合と同様、学習者がいろいろな種類のストラテジーの使い方や機能について学び、目的や場面に応じて柔軟に選択・使用できるようになることの重要性が認識されるようになってきた (Auerbach & Paxton, 1997; Carrell, Pharis, & Liberto, 1989; O'Malley & Chamot, 1990)。

L2リーディングにおいては、読み手にその言語での読みの経験が乏しく、語彙や文法などの言語知識だけでなく、その言語での読み書きの慣習に関する知識が不十分である場合が多い。この点で、自己の持つ限られた言語的および非言語的な知識と技能をいかに戦略的に用いてテキストの理解を最大にするか、つまりストラテジーの効果的な使用がL2リーディングにおいてはよりクリティカルになると言える。先にも述べたように、最近のL2教育では実世界の言語コミュニケーションを反映するタスクの使用が注目され、実際のコミュニケーションで役立つ読みストラテジーの習得が期待されている。このことから、今後の読みに関するストラテジーの研究は、従来のような主観的な記述による方法にとどまらず、知識の使用や認知的なプロセスに焦点をあてて、読みの場面や状況、タスクやテキストなどの要因がストラテジー使用にどのように影響するかを詳しく調べていくべきであろう。

6. おわりに

L2リーディングには、言語に関する知識、読み書きの慣習に関する知識、内容や意味領域に関する知識といった、少なくとも3種類の知識がL1とL2の2重の形で関わり、それらの知識間の相互作用の影響も存在する。その中で特に影響力のあるものとして、L1に関する知識を基にした様々なプロセスストラテジーのL2リー

言語科学研究第7号(2001年)

ディングへの転用が挙げられる (Bernhardt, 2000; Durgunoğlu, 1997)。L1の経験に基づく知識や能力がL2リーディングの場面で用いられる場合に、テキストのプロセスや内容の理解に役立つものとそうでないものがある。例えば、全体的な読みに対するアプローチのしかたは良いストラテジーとなるかもしれないが、文字・形態・統語・談話構造などの言語的手がかりの使い方に関するストラテジーは、とりわけ日本語・英語のようにL1・L2間の言語間距離が大きい場合は、干渉となって悪い影響を与えやすい。今後の研究では、テキストの特徴、タスクの特徴、読み手の特徴（とくに、言語・読み書きの慣習・意味領域に関する知識）がL2リーディングに個別的にあるいは交互作用的に与える影響について、調査方法の影響も十分に考慮した上で、一つ一つの問題を解明していくことが必要である。

注

1. 本稿は、堀場裕紀江（2000）「「テキスト理解」のより深い理解から」『英語教育』48（12）、8-11で紙面の都合上十分に展開できなかった部分を中心に加筆し、拡大修正をしたものである。また、ここで対象とするL2リーディングは、母語によるリーディングの技能をすでに身につけている読み手が母語以外の言語(L2)でおこなうリーディングである。

参考文献

- Alexander, P. A., & Jetton, T. L. (1996). The role of importance and interest in the processing of text. *Educational Psychology Review*, 8, 89-121.
- Anderson, T. H., & Armbruster, B. B. (1984). Content area textbooks. In R. C. Anderson, J. Osborn, & R. J. Tierney, (Eds.), *Learning to read in American schools: Basal readers and content texts* (pp. 193-226). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Auerbach, E. R., & Paxton, D. (1997). "It's not the English thing": Bringing reading research into the ESL classroom. *TESOL Quarterly*, 31, 237-261.
- Baker, L., & Brown, A. L. (1984). Metacognitive skills and reading. In P. D. Pearson, M. Kamil, R. Barr, & P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of reading research (Vol. 1)* (pp. 353-394). New York, NY: Longman.
- Balota, D. A., Flores d'Arcais, G. B., & Rayner, K. (Eds.) (1990). *Comprehension processes in reading*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Barry, S., & Lazarte, A. A. (1998). Evidence for mental models: How do prior knowledge, syntactic complexity, and reading topic affect inference generation in a recall task for nonnative readers of Spanish? *The Modern Language Journal*, 82, 176-199.
- Bernhardt, E. B. (1991). *Reading development in a second language: Theoretical, empirical, and classroom perspectives*. Norwood, NJ: Ablex.

L2リーディング研究の課題と可能性

- Bernhardt, E. B. (2000). Second-language reading as a case study of reading scholarship in the 20th century. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research (Vol. 3)*, (pp.791-811). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bernhardt, E. B., & Kamil, M. L. (1995). Interpreting relationship between L1 and L2 reading: Consolidating the linguistic threshold and the linguistic interdependence hypothesis. *Applied Linguistics*, 16, 15-34.
- Block, E. (1986). The comprehension strategies of second language readers. *TESOL Quarterly*, 20, 463-494.
- Block, E. (1992). See how they read: Comprehension monitoring of L1 and L2 readers. *TESOL Quarterly*, 26, 319-343.
- Britton, B. K., & Graesser, A. C. (Eds.) (1996). *Models of text comprehension*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Carrell, P. L. (1987). Content and formal schemata in ESL reading. *TESOL Quarterly*, 21, 461-481.
- Carrell, P. L. (1991). Second language reading: Reading ability or language proficiency? *Applied Linguistics*, 12, 159-179.
- Carrell, P. L. (1992). Awareness of text structure: Effects on recall. *Language Learning*, 42, 1-20.
- Carrell, P. L., Devine, J., & Eskey, D. (1988). *Interactive approaches to second language reading*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Carrell, P. L., & Eisterhold, J. C. (1983). Schema theory and ESL reading. *TESOL Quarterly*, 17, 553-573.
- Carrell, P. L., Pharis, B. G., & Liberto, J. C. (1989). Metacognitive strategy training for ESL reading. *TESOL Quarterly*, 23, 647-678.
- Clarke, M. A. (1980). The short circuit hypothesis of ESL reading – or when language competence interferes with reading performance. *The Modern Language Journal*, 64, 203-209.
- Coady, J. (1979). A psycholinguistic model of the ESL reader. In R. Mackey, B. Barkman, & R. R. Jordan (Eds.), *Reading in a second language* (pp. 5-12). Rowley, MA: Newbury House.
- Connor, U. (1984). Recall of text: Differences between first and second language readers. *TESOL Quarterly*, 18, 239-256.
- Coté, N., Goldman, S. R., & Saul, E. U. (1998). Student making sense of informational text: Relations between processing and representation. *Discourse Processes*, 25, 1-53.
- Day, R. R., & Bamford, J. (1998). *Extensive reading in the second language classroom*. New York: Cambridge University Press.
- Durgunoglu, A. Y. (1997). Bilingual reading: Its components, development, and other issues. In A. M. B. de Groot & J. F. Kroll (Eds.), *Tutorials in bilingualism: Psycholinguistic perspectives* (pp.255-276). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Einstein, G. O., McDaniel, M. A., Owen, P. D., & Coté, N. C. (1990). Encoding and recall of texts: The importance of material appropriate processing. *Journal of Memory and Language*, 29, 566-581.

言語科学研究第7号(2001年)

- Ericsson, K. A., & Kintch, W. (1995). Long-term working memory. *Psychological Review*, 102, 211-245.
- Everson, M. E., & Ke, C. (1997). An inquiry into the reading strategies of intermediate and advanced learners of Chinese as a foreign language. *Journal of the Chinese Language Teachers Association*, 32, 1-20.
- Fitzgerald, J. (1995). English-as-a-second-language learners' cognitive reading processes: A review of research in the United States. *Review of Educational Research*, 65, 145-190.
- Fletcher, C. R. (1994). Levels of representation in memory for discourse. In M. A. Gernsbacher (Ed.), *Handbook of psycholinguistics* (pp. 589-607). New York: Academic.
- Gernsbacher, M. A. (1990). *Language comprehension as structure building*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gernsbacher, M. A. (Ed.) (1994). *Handbook of psycholinguistics*. New York: Academic Press.
- Goldman, S. R., & Murray, J. D. (1992). Knowledge of connectors as cohesion devices in text: A comparative study of native-English language and English-as-a-second-language speakers. *Journal of Educational Psychology*, 84, 504-519.
- Goldman, S. R., & Varma, S. (1995). CAPping the construction-integration model of discourse comprehension. In C. Weaver, S. Mannes, & C. R. Fletcher (Eds.), *Discourse comprehension: Essays in honor of Walter Kintsch* (pp. 337-358). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Goldman, S. R., & Varnhagen, C. K. (1986). Memory for embedded and sequential story structures. *Journal of Memory and Language*, 25, 401-418.
- Goodman, K. (1970). Reading: A psycholinguistic guessing game. In H. Singer & R. B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and the process of reading* (pp. 259-271). Newark, DE: International Reading Association.
- Grabe, W. (1991). Current developments in second language reading research. *TESOL Quarterly*, 25, 275-406.
- Graesser, A. C., & Clark, L. F. (1985). *Structures and procedures of implicit knowledge*. Norwood, NJ: Ablex.
- Graesser, A. C., Millis, K. K., & Zwaan, R. A. (1997). Discourse comprehension. *Annual Review of Psychology*, 48, 163-189.
- Graesser, A. C., Singer, M., & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101, 371-395.
- Harrington, M., & Sawyer, M. (1992). L2 working memory capacity and L2 reading skill. *Studies in Second Language Acquisition*, 14, 25-38.
- Hinds, J. (1983). Linguistics and written discourse in English and Japanese: A contrastive study (1978-82). In R. B. Kaplan (Ed.), *Annual review of applied linguistics 1982* (pp. 78-84). Rowley, MA: Newbury House.
- Hinds, J. (1984). Retention of information using a Japanese style of presentation. *Studies in Language*, 8, 45-49.
- Horiba, Y. (1993). The role of causal reasoning and language competence in narrative comprehension. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 49-81.
- Horiba, Y. (1996). Comprehension processes in L2 reading: Language competence, textual

L2リーディング研究の課題と可能性

- coherence, and inferences. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 433-473.
- Horiba, Y. (2000). Reader control in reading: Effects of language competence, text type, and task. *Discourse Processes*, 29, 223-267.
- Horiba, Y., van den Broek, P., & Fletcher, C. R. (1993). Second language readers' memory for narrative texts: Evidence for structure-preserving top-down processing. *Language Learning*, 43, 345-372.
- Just, M. A., & Carpenter, P. A. (1987). *The psychology of reading and language comprehension*. Newton, MA: Allyn & Bacon, Inc.
- Just, M. A., & Carpenter, P. A. (1992). A capacity theory of comprehension. *Psychological Review*, 99, 122-149.
- Kieras, D. E., (1981). The role of major referents and sentence topics in the construction of passage macrostructure. *Discourse Processes*, 4, 1-15.
- Kintsch, W. (1974). *The representation of meaning in memory*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kintsch, W. (1988). The use of knowledge in discourse processing: A construction-integration model. *Psychological Review*, 95, 163-182.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Kintsch, W., & van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 95, 363-394.
- Kitajima, R. (1997). Referential strategy training for second language reading comprehension of Japanese texts. *Foreign Language Annals*, 30, 84-97.
- Koda, K. (1993). Transferred L1 strategies and L2 syntactic structure in L2 sentence comprehension. *The Modern Language Journal*, 77, 490-500.
- Lee, J. F., & Riley, G. L. (1990). The effect of prereading, rhetorically-oriented frameworks on the recall of two structurally different expository texts. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 25-41.
- Lorch, R. F., Jr. (1989). Text signaling devices and their effects on reading and memory processes. *Educational Psychological Review*, 1, 209-234. Educational Psychological.
- McDaniel, M. A., & Einstein, G. O. (1989). Material appropriate processing: A contextualistic approach to reading and studying strategies. *Educational Psychological Review*, 1, 113-145.
- McLaughlin, B., Rossman, T., & MacLeod, B. (1983). Second-language learning: An information-processing perspective. *Language Learning*, 33, 135-158.
- Meyer, B. J. F. (1975). *The organization of prose and its effect on memory*. Amsterdam: North-Holland.
- Meyer, B. J. F., Brandt, D. M., & Bluth, G. J. (1980). Use of top-level structure in text: Key for reading comprehension of ninth-grade students. *Reading Research Quarterly*, 16, 72-103.
- O'Brien, E. J., Lorch, R. F., Jr., & Myers, J. L. (Eds.) (1998). Memory-based text processing [Special issue]. *Discourse Processes*, 26 (2&3).
- O'Malley, L. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. New York: Cambridge University.

言語科学研究第7号(2001年)

- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction, 1*, 117-175.
- Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Pressley, M., & McCormick, C. B. (1995). *Advanced educational psychology: For educators, researchers, and policymakers*. New York: Harper Collins.
- Riley, G. L. (1993). A story structure approach to narrative text comprehension. *The Modern Language Journal, 77*, 417-432.
- Rumelhart, D. E. (1977). Understanding and summarizing brief stories. In D. LaBerge & J. Samuels (Eds.), *Basic processes in reading: Perception and comprehension* (pp. 265-303). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Rumelhart, D. E. (1980). Schemata: The building blocks of cognition. In R. J. Spiro, B. C. Bruce, W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 33-58). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Schank, R. C., & Abelson, R. (1977). *Scripts, plans, goals, and understanding: An inquiry into human knowledge structures*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Swaffer, J. K., Arens, K. M., & Byrnes, H. (1991). *Reading for meaning: An integrated approach to language learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Trabasso, T., & Magliano, J. P. (1996). Conscious understanding during comprehension. *Discourse Processes, 21*, 255-287.
- Trabasso, T., & Sperry, L. L. (1985). Causal relatedness and importance of story events. *Journal of Memory and Language, 24*, 595-611.
- Urquhart, S., & Weir, C. (1998). *Reading in a second language: Process, product and practice*. New York: Longman.
- van den Broek, P. (1990). The causal inference maker: Towards a process model of inference generation in text comprehension. In D. A. Balota, G. B. Flores d'Arcais, & K. Rayner (Eds.), *Comprehension processes in reading* (pp. 423-435). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- van den Broek, P. (1994). Comprehension and memory of narrative texts: Inference and coherence. In M. A. Gernsbacher (Ed.), *Handbook of psycholinguistics* (pp.539-588). San Diego, CA: Academic Press.
- van den Broek, P., Fletcher, C. R., & Risdien, K. (1993). Investigations of inferential processes in reading: A theoretical and methodological integration. *Discourse Processes, 16*, 169-180.
- van den Broek, P., & Trabasso, T., (1986). Causal networks versus goal hierarchies in summarizing text. *Discourse Processes, 9*, 1-15.
- van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- van Oostendorp, H., & Goldman, S. R. (Eds.) (1999). *The construction of mental representations during reading*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Varnhagen, C. K. (1991). Text relations and recall for expository prose. *Discourse Processes, 16*, 169-180.

L2リーディング研究の課題と可能性

14, 399-422.

- Walters, J., & Wolf, Y. (1986). Language proficiency, text content and order effects in narrative recall. *Language Learning*, 36, 47-63.
- Zwaan, R. A. (1994). Effects of genre expectations on text comprehension. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 20, 920-933.
- Zwaan, R. A., & Brown, C. M. (1996). The influence of language proficiency and comprehension skill on situation model construction. *Discourse Processes*, 21, 289-327.
- Zwaan, R. A., Magliano, J. P., & Graesser, A. C. (1995). Dimensions of situation model construction in narrative comprehension. *Journal of Educational Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 21, 386-397.