

# Pre-Reading Plan について

塚 田 泰 彦\*

(平成元年10月30日受理)

## 要 旨

最近の読書心理学は、スキーマ理論の枠組みによる実験結果を踏まえて、テキスト理解に読者の既有知識が果たす役割の重要性を強調している。

本稿では、この既有知識の役割を重視する立場から、これまでの国語科の読みの指導法を振り返り、ほとんど注目されることのなかった「事前指導」の方法についてこの問題を考察することにした。

そのために J.A.Langer が開発した Pre-Reading Plan を取り上げた。特にこの方法が既有知識の賦活法・拡充法・査定法の三つの側面を持っていることに着目して、それぞれの面での長短を論じた後、いくつかの論点で現在の国語科の事前指導の問題点を明確にした。

## KEY WORDS

prereading 事前の読み

pre-existing knowledge 既有知識

activation 賦活

schema

スキーマ

## 1. はじめに

1.1 Pre-Reading Plan (以下 PReP という) は、Langer (1981a, 1981b) によって開発された「読みの事前指導」の方法である。本稿では、この PReP を取り上げることによって、わが国ではその価値がほとんど評価されていない「読みの事前指導」の意義を問い直し、指導法の実際についても二、三の提案を行うことが目的である。

1.2 国語科の読みにおいてもテキスト(教材文)の理解に入る前に事前指導を行うことはある。しかしこれまでは次のような理由からその扱いは軽いかつ形式的なものであった。

解釈学的な読解指導が支配的な国語科の読みにおいては、生徒にとってテキストは権威ある作者によって細部までが意図づけられた解釈の対象でしかない。解釈とはこの意味では没個人的な受容行為であり、その解釈の原理と妥当性は統一体としてのテキスト自体に求められる。そこではテキストは文章の断片や単なる文献ではなく「作品」である。そのため解釈の成立にかかわる情報もほとんどすべてがこの「作品」自体に求められ、その背後には、テキストの創造にかかわった作者が権威ある情報の提供者・審判者として君臨することになる。こうして読者の側の経験や知識による個性的な理解は排斥され、いわゆる作品中心主義の読みの指導過程

---

\* 言語系教育講座

が固定化する。

その結果、読みの指導過程はテキスト自体の精読が中心になり、この精読主義は現在もストイックなまでに維持されている面がある。読みにかかわって生徒自身が持ち込む情報の多さや役割について教師は充分注意を喚起させられてはきたが、この読者の側の情報は作品中心主義のもとで意図的に無視されてきたといっても過言ではない。このため事前指導もテキストの読みの補助にすぎず、そこで扱われる情報もテキストから事前に借り出す形をとる。そのため難語句の学習やテーマにかかわっての簡単な動機づけに終わらざるを得ない。

これに対して、PRePを開発したLangerもそうであるが、読みという活動は読者の既有知識に左右される面が大きく、この事実は動かし難いので、この読者の側の知識に相応の光を当てべきであるとする考え方が最近注目されるようになってきている。

読みのこの実用論的側面の強調は国語科でも解釈学的な読みから読者論的な読みへの移行と捉えられているもので、Schlotthausはこのことを「理解の実用論 (a pragmatics of understanding)」とでも呼べそうな側面が視野に収められることになったとして次のように述べている。

「長い間、読むことはどのような習慣的状况にあっても基本的には同じ行為であると考えられてきた。そのため読書理論は通常は実用論とは関係なく、読書行為の生理的・心理的・認知的側面の説明にかかわってきた。しかしながら相互作用の視点からみれば、事実はまさに作者が自分のテキストを特定の習慣的状况として意図するように、読者もこれを機能的・選択的に読むというわけである<sup>1)</sup>。」

読者の活用する知識の役割に相応の重みを持たせ、「読みの相互作用モデル<sup>2)</sup>」として知られるようになったこの新しい読書理論の枠組みは、読者の持っている既存の知識を視野にいった指導理論の構築へと拡大されている。このためテキストの読みに先立つ行為すなわち読みの事前指導の捉え方も必然的な変化を被っている。事前指導は益々重視されることになろうが、この視点に立てばさらにテキスト自体の読みや事後の学習へと連続する一連の過程での読者の知識の役割も話題になってくる。

本稿はこの立場から読みの事前指導における既有知識の扱い方について論じる。

## 2. 読みの成立にかかわる読者の既有知識

2.1 読みにおける読者の既有知識の役割が重視されだした経緯は複雑である。しかし結果的にみれば、テキストの形象理論からテキストの情報理論への移行とみることができる。国語科の読みで言えば、形象読みの重視から情報読みの開拓へという変化の途上で既有知識の役割が顕在化しないしは発見されたということになる。こうした変化を引き起こした直接の要因として文芸学・批評理論における「テキスト」観の変革をあげることができるが、この変化だけでは読者の既有知識の役割は現実的な問題としては浮上してこない。その端的な例が今日の国語科における「読者論的な読み」の研究・実践の停滞である。読者反応批評理論の枠組みだけで論じられるこの種の「読者の役割」は、読者の知識やその役割自体を研究する方法が新たに成熟してこなければ具体的な研究を進めることはむずかしい。その意味で最近の認知心理学でのスキーマ理論の展開はこの種の研究への直接の引き金になるものとみることができよう。

読者の既有知識の活力にスポットを当てることで、読みのメカニズムの個性的な在り様に迫っているこの研究の成果は、生徒が自分の生活経験の枠内で豊かに理解したその読み自体を評価する原理も方法も持ち合わせていない我々教師に多くの示唆を与えてくれるであろう。

**2.2** ところで、このスキーマ理論に依拠した読書心理学の研究成果は着実に蓄積されてきているが、この分野の成果を通覧することは筆者には覚束ないことである。そこで、ここでは「事前指導」という一つのプロセスに限って管見に入った論著を整理し、この事前指導で既有知識を賦活する意義と方法について明らかにすることにした。生徒が読むに当たって持ち込む既存の知識をどこでどう捉えるかは重要な実践的課題だからである。(なお、賦活とは、ここでは記憶に蓄えられている知識が覚醒し、活性化することをいう。)

以下本稿は、この既有知識を賦活する意義について述べる部分と賦活の方法について述べる部分とからなるが、まず二つについて一般的な問題点を整理し、その後PREPの説明を通してこの問題を考えていくことにする。

**2.3** 読みの事前指導で既有知識を賦活することの意義をめぐっては、次のような事実が目まぐるしく注目が重要である。

一つは、読みにおける推論すなわち予想を立てることの重要性である。Goodmanの定義として有名な「読みは心理言語学的推論ゲームである<sup>3)</sup>」に代表されるように、推論への志向の乏しい読みではテキストの矛盾に注目できず、そのため理解に必要な既有知識を持っていてもこれを役立てることができない場合が多い。また、この推論との関係で好奇心の果たす役割も大きい。この好奇心は読者の既有知識を挑発することによって呼び覚まされるという<sup>4)</sup>。このことから、逆に、読者の既有知識がテキストとのかかわりで適切に賦活されれば、読者は好奇心をもって自らの既有知識を活用しながら推論ゲームに参加することになる。

この推論を可能にするのが理解に先立つ適切な知識すなわちスキーマとして研究されているものである。スキーマは一般的に読者の記憶に蓄えられた知識の枠組みを指すが、読者はテキストのメッセージを理解するためにこの既存の知識構造(スキーマ)を先行情報(旧情報)として活用すると考えられている。そこで、「もしスキーマが弱くしか開発されないと、新・旧情報の統合を必要とする理解はむずかしくなる<sup>5)</sup>」というわけである。

(ここで注意しておきたいことは、推論は適切な情報の選択の上に展開されるという点である。「作者は我々が考えているようにはクリティカルな情報ははっきりと表現しているわけではない。多くは読者の推論に残されている。しかしまた同時に表現されたこと全てが読者の理解の努力を要求しているわけでもない。(中略)そこで、読者は全ての可能な推論を行なうべきでもない。そうすることは全く作者のメッセージを失うことにもなる<sup>6)</sup>」からである。テキストの情報は適切な軽重を持たせ取捨選択すべきものであるとするこの考え方を情報読みの基本原理として確認しておきたい。)

二つ目は、既有知識の有無と理解の成立・不成立の関係についてである。Pearsonらは、テキストに関連する既有知識を充分持ち合わせているにもかかわらず乏しい理解しかできない読者がしばしばいることから、既有知識を持っていることとこれを賦活して読みに役立てることは別のことであると結論している<sup>7)</sup>。スキーマの枠組みを使ったこの種の実験結果から今日既有知識の「賦活」の意義は論じられ、賦活法開発の必要性が訴えられている。Langerも「生徒のテキスト理解を助けたい教師は、適切なスキーマ群がアクセスされそうな状況を作り出すことで彼らが既有知識を検索する手助けをすることができる。そうすることで過去の経験との

結びつきを作り、学習者の心中にその教材についての予想を打ち立てることが可能になる<sup>8)</sup>。」と述べている。

三つ目は、知識には様々な種類があり、従って様々なタイプのスキーマが区別されている点である。スキルやストラテジーなどの用語との関係もあり、ここでは詳しくは触れられないが、例えば物語教材の読みの指導では国語科でも最近物語スキーマが注目されている。これも知識の一種である。また本稿が対象にしようとする説明的文章教材の読みの指導では、例えば形式面での知識としてテキスト構造知識<sup>9)</sup>が、内容面では語彙知識がそれぞれ主要な知識(スキーマ)として区別できる。本来テキストはこうした様々な種類の知識からなる複合体であるが、このことは逆にそのテキストを特徴づける支配的な知識があるということでもある。また、実際の指導では、どこでどういう知識を取り上げるかが問題になる。そこで、「テキストの種類」と「知識の種類」と「指導過程での扱い方」とはセットで考えることが適当であると判断した。(ちなみに PReP では、「内容教科のテキスト」を対象に、「トピックをめぐる語彙知識」を「事前指導」でどう扱うかが問題になっている。)

ここでは賦活の対象になる知識がテキストの種類と関係を持つこと、またこの知識の種類はその賦活法とも直接関係していることをおさえておくことが重要である。

以上、既有知識と推論との関係、既有知識を賦活する意義、知識の種類と賦活法との関係の三点に注目した。

2.4 次に既有知識の賦活の方法について問題の所在を明確にしておく。

国語科でも、情報およびそれへの読者のかかわりを積極的に支持した「筆者想定法<sup>10)</sup>」が昭和40年代を中心に展開され、そこでは本稿のテーマに直接かかわる事前指導での生徒の既有知識の「思い出し」やその活用法が実践的なレベルで研究されている。しかし既有知識の思い出しの方法が技術としては論じられても、思い出しの原理やその方法の比較などについて踏み込んだ検討はなされていない。その主な原因は先にも触れたように既有知識自体を捉えることがむずかしいことにある。本稿では、PReP を取り上げることで、この既有知識の賦活の原理についても踏み込んだ議論を展開し、これまでに開発された題名読み・設題提示法・ブレンストーミング・作文法などで混乱している読みの事前指導の方法について新しい視点を提示できるのではないかと考えている。

そのためには、まず PReP の次の特徴に注目しなければならないであろう。それは PReP の査定法的側面である。既有知識の賦活法についてはいくつか工夫されたものがあることを上に述べたが、種類はともかくもほとんどいずれもが既有知識を賦活することだけに力点が置かれたもので、賦活した知識のレベルを査定する面には注目していない。教室では同一のテキストを多数の生徒が読むため、思い出す知識のレベルや適切性は千差万別である。その意味では、思い出した知識のレベル・適切性を評価する原理や方法が必要なところである。しかしこれまでこの点での研究は少なくとも国語科では全くといっていいほど進んでいない。PReP はこの既有知識の査定法の面で重要な提案を行っており、本稿に取り上げた最大の理由である。

### 3. PReP の手順とその課題

3.1 PReP は主に Langer (1981a, 1981b, 1982) で開発された<sup>11)</sup>。この三編の論文は PReP 自

体を説明することが目的で書かれ、時期的に重なることもあって内容に重複している点が多い。そこで、以下ではこの三編の内容の差異にいちいち言及することよりも、これをひとまとまりのものと考え、PReP 自体を理解することに力点を置いた。

**3.2** PReP は読みの事前指導での既有知識の扱い方について新鮮なアプローチを提供しているが、この方法がどのような研究経過で開発されたかを綿密に跡付けることは本稿では見送らざるを得なかった。後にも少し述べるが知識の査定法の原理をめぐる議論には複雑なものがあり、この点については稿を改めて論じるべきであると判断したからである。そこで研究経過については Langer の基本的な考え方や立場を確認するにとどめた。

彼女は認知心理学特にスキーマの研究に理論的根拠を求めていることを先行論文に言及する形でしばしば述べている。その一端は次の発言からも伺える。

「情報の検索と知識の組織は理解と学習の基盤を形作るので、記憶の ACT モデルやスキーマ理論の手短なレビューは読者—テキスト相互作用のある拡大解釈に有効な背景を提供するだろう<sup>12)</sup>。」

「読者が自らの理解を進めるために既有知識を使うのを補助する場合の現実的な問題は、情報が記憶にどのように保持され、必要なときにいかに検索されるかということと関係する。この話題についての厳密な議論は次のものに見られる。Adams and Collins (1979), Anderson (1976), Anderson, Spiro and Montague (1977), Spiro (1980)。彼らの研究は、情報が図書館に組織されるのとほとんど同じ方法で共通のカテゴリーないし属性に基づいて記憶にファイルされることを示唆している。連想のある高度に洗練された“cross-referenced ネットワーク”が、読者がその知識の組織と構造に従って特定の情報を検索することを可能にするのである<sup>13)</sup>。」

知識表現や意味理解の複雑な議論をベースにその後も彼女は読み書き両面でリテラシーと知識との関係の研究を進めているが、この PReP 開発に当たっての主たる目的は、既有知識をその知識構造の組織の程度によって分類・評価する方法を開発することであったと考えられる。学習者にも教師にも比較的扱いやすい既有知識の賦活法を開発するとともにこの知識を査定する基準や手順をこれに巧みに組み込んだところに PReP 開発の意味がある。

**3.3** PReP の概要は次の通りである。(なお例として訳出したものは 1981a, 1981b に共通して取り上げられたビルとダニエルという二人の中学生の反応例である。また特に注のないかぎりは引用は全て 1981a, pp. 153-156 からのものである。)

#### ○目的

「より効果的なテキスト理解を促すためには教師は生徒が全ての関与的な既有知識を活用できる体験を提供する必要がある。」PReP はこうした活動を提供することで「生徒のプレ・リーディング（事前の読み）の意識性を強化し、テキストのことばと概念についての厳密化を行ない予想を強化しようとする」ものである。

#### ○PReP 活動の二つの側面

\* トピックに関する鍵概念について生徒に自由に連想させ、その後グループ討議をさせる。  
(知識の賦活・拡充のために)

\* 学習するトピックについて生徒個人が持っている既有知識の広がりや内容を査定するために、教師は生徒の反応を分析する。(知識の査定・評価のために)

この評価的側面は次の点で教師を助けるといふ。「1. 特定のトピックについて生徒の持って

いる既有知識の総量を、その情報が組織されている様式とともに決定することができる。2. 与えられたテーマについて生徒がその知識を表現するのに使うことばに注目することができる。3. そのテキストの理解のために生徒が必要とする背景的知識や語彙はさらにどれくらいであるか判断できる。]

○三つの手順 (PReP は次の三つのステップを一組のものとして展開される。この項は 1981b, p. 127 からの引用。)

1) ある鍵概念について初発の連想を訊ねる。

例えば、「{議会 (congress)} という語を聞いて、心に浮んだことは何でも言って下さい。」と言う。

(このステップでは「めいめいの生徒がまず心に浮んだ観念を自由に結びつけて話し、教師は黒板にこれらの答えを書き留める。生徒が鍵概念と彼らの既有知識との結びつきを見つける最初の機会がこのステップである。)

2) その初発の連想を振り返る。

生徒の思い出したことばについて「どうしてあなたはそれを思いついたのですか?」と訊く。

(このステップは「生徒自身が使う方略の選択理由を意識化するもので、この活動は学習者が自分の使う方略を振り返るのに役立つと考えて含めた。このステップでは生徒は自らの反応のよってきた理由を考えることに集中する。また他の生徒の説明を聞き、反応し合いながら、自分たちの観念の変更に気づく機会を持つ。)

3) 知識の修正を行う。

さらにこの段階で、{議会} について「グループ討議を通じて何か新しいアイデアを手に入れるよう」に促す。

(このステップは「生徒が、討議を通じて厳密化したり変更したりした観念の結びつきを言語化するのを可能にする。彼らは自分の記憶を確かめ、既有知識を厳密化する機会を与えられるので、この第三のステップで引き出された反応はしばしば第一ステップで引き出された反応よりもより洗練されたものになる。」なおこのグループ討議は 8~10 名で構成されるのが最適である。)

○反応例とその評価

次の二人は中学生で、上の {議会} についての三つのステップでの反応例である。

ビル——1) 「重要人物」 2) 「僕は彼らが新聞に出ているのをみたから」 3) 「アメリカの法律をつくる人たち」

ダニエル——1) 「ワシントン, D.C.」 2) 「議会がそこで行われているから」 3) 「アメリカ政府の法律をつくる部局である」

ビルの「重要人物」という答えは、最近の経験による連想なので低レベルの連想であり、既有知識がほとんどないことを示している。また3)の答えになると、これは定義的特徴付けを示しているので、いくらか既有知識のあることを示している。

ダニエルの「ワシントン, D.C.」という答えは、{議会} の属性を示しているので、いくらか既有知識のあることを示している。また、3)の答えは定義であり、たくさん既有知識があることを示している。

(この知識のレベルの判定基準については後で述べるが、この二人は第一のステップに比

べて第三のステップでより高いレベルの反応内容を開発できた例である。1981bには他にも3名の反応例が記載されているが、その3名は表面的にはPREP活動が役立っていない結果を示している。例えば、エレンという生徒は 1)「投票」 2)「議会の投票」 3) (反応なし)と反応している。なお、この三段階のステップを踏むことは次のような意義がある。「ステップ1)でほとんど既知知識のないレベルで反応した生徒がその反応を説明する機会を与えられること」また「ステップ3)での反応に基づいて、教師はその生徒の概念が理解や学習を可能にするほどテキストで提示されたものと結びついているかどうかを判断できること」などである。)

#### ○既知知識の査定基準

Langer は既知知識の査定基準として下記の表を提示して、次のように説明している。

「生徒が討議されている概念についてたくさんの既知知識を持っているのなら、反応は上位概念・定義・類推・他の概念との結合（高いレベルのアイデアの結合）の形をとる。また、いくらか知識を持っているのなら、反応は例示・属性・性質の限定の形をとる。もしこの概念についての既知情報がほとんどないのなら、反応は形態素（接頭辞、接尾辞、語根）や刺激語に類似した語や手近な（あるいはさほど関連のない、特に最近の）経験といった低いレベルでの結合に集中することになる<sup>14)</sup>。」

| 多い                       | 中くらい                | 少ない                         |
|--------------------------|---------------------|-----------------------------|
| 上位概念<br>定義<br>類推<br>関係付け | 例示<br>属性<br>定義的特徴付け | 連想<br>形態素<br>音的類比物<br>最近の経験 |

（この表は Langer 1982 に掲載のものである。1981a には掲載がなく、また 1981b のものとの違いは「少ない」の欄に「明らかな先行知識の欠如」の項目がないことだけである。なお 1981c, p. 375 には、「試行的な研究では『先行知識なし』という第四の欄があった」とある。）

この表の査定項目がどのように決定されたかについては Langer は 1981a, 1981b, 1982 のいずれでも言及していない。ただ直接この問題を議論したものではないが、Langer (1981c) は、時期も重なり、特にこの査定基準をもとに研究を進めたものなので、ここでは参考になる。彼女はこの論文の目的を次のように述べている。

「この研究は、内容教科のテキストに含まれる鍵概念や中心語彙にかかわる既存の知識の組織化の程度を反映している既知知識を測定するものである。目的は、テキストの鍵概念についての自由な連想を書かせることによって既知知識を引き出し、おおよそのレベルへこの知識をカテゴリー化し、既知知識の全般的なレベルと再生での組織化との関係の質を統計的に調べることである<sup>15)</sup>。」

この「おおよそのレベル」へと既知知識を「カテゴリー化」する査定法は、事前指導での既知知識の査定のための一つの有効かつ簡便な方法を提供している。「一度この既知知識の分類法に慣れると、教師はステップ1)と3)での反応のレベルについての判断を簡単に行えるようになる」という。これまでは既知の知識を測定するにしても語彙知識や文法知識について

一般的な調査やテストが行われるだけであった。こうした個々のテキストの内容に即した査定が可能な方法というものは新しいものであろう。

もちろんこの基準の客観性やカテゴリー化の原理などについてはさらに厳密な研究が必要である。Langerはこの基準作成に当たって例えばMeyerのシステム<sup>16)</sup>などをベースとしているようだが、こうした点での議論は機会を改めて行うつもりである。

#### ○活用に当たって

PRePを活用するに当たって留意すべき点に触れる。

まず、この方法は経験ではなく知識の教授に力点が置かれているが、教師の側からの一方的な働きかけにならないように配慮してある点が重要である。本来が読者の主体的な読書行為を開発するために既有知識を賦活しようとしているので、このPRePには生徒の主体的な理解・表現活動が展開できるような工夫がなされている。例えばグループ討議は生徒の知識の開発や教師の評価に有効なステップであるが、その場合も「生徒—教師の相互作用では、生徒の感じるものが教師の意に叶うかどうかよりもむしろ生徒自身が解釈を行うよう促すことの方が重要である。教師はたとえ自分たちの期待するものと違ったとしても生徒自身のことばを使うよう促すことが特に重要である。」

もう一つはいつどのようなテキストについて活用するかである。この点についてはLangerは踏み込んだ説明をしていないが、実践的課題として避けられないものである(4.1, 参照)。

#### 3.4 以上の説明を振り返りながら、次に国語科の読みの事前指導にこの方法を活用する場合の問題点を予想しておこう。

国語科の説明的文章教材は、内容教科のテキストと類似している点も多いが、米国では「内容領域の読み (content area reading)」といった研究領域があり、PRePはこの領域で開発されたものであることを前提にすると、この点で一律には論じられない面がある。興水実は国語科の読みと内容教科の読みとの関係についてこう述べている。

「今までの日本の国語科の教育課程は、国語科の内部で考えられて、それが他教科の学習の基礎となることはあまり考えられなかった。全然考えなかったわけではなく、どうしても考えなければならぬこととして、『漢字の学年配当』については、他教科のこともよく考えていた。しかし、他教科の教科書の読み取りの能力、研究読みのスキルなどということについては、全然考えなかった。そういうところに、根本的な欠陥がある。(中略)アメリカ流に言えば、文学も、社会科や理科とならんだ一つの内容分野、内容科目である。日本の国語科教育は文学作品の読みを主としているから、それは文学という特有の領域に限られたもので、その能力は、必ずしも他領域の読みにまで転移するものでないかもしれない<sup>17)</sup>。」

こうした経緯から国語科の読みでは説明的文章教材の内容面特にトピック中心に語彙知識を扱うことなどは重視されてこなかった。国語科の説明的文章教材の特質を内容教科のテキストの特質と明らかに違ったものとするのであれば話は別であるが、この問題も含め、筆者は一端この内容教科のテキストの読みを国語科の読みの理論と引き合わせてみるのが今日的課題であると考えている。説明的文章教材の読みの研究の停滞を招いている原因の一つにこの国語科での文種論の曖昧さがあるからである。これは方法としてのPRePの問題ではなく、PReP活用によって光を当てるべき国語科の読みの問題であると考えている。

次に、既有知識を賦活する場合、どのような言語的単位でこれを行わせるかという問題があ



る。

知識の思い出しの基点は語のレベルであると推定されるが、この PReP での連想・討議活動は自由に展開されており、言語的単位の問題は考慮外のようなものである。そのため賦活された知識の査定項目にもこの面でのカテゴリーの混乱がある。この点は査定基準を決定する原理にかかわるので別の機会に触れるが、PReP では思い出した知識の評価・拡充が単なる世界についての知識 (world knowledge) の質と量の問題として論じられている。そのため国語科として焦点化して論ずべき言語知識 (language knowledge) のレベルで既有知識をどう扱うかという議論が不十分なものとなっている。テキストを読むという行為が言語形式を仲立ちとして展開することを研究の柱にしていかないかぎり、読みにおける既有知識の役割について国語科の枠組みのなかでこれを議論したことになるであろう。知識・経験を査定するとき、その査定の対象 (データ) が言語による知識表現であることが、国語科では大切になるからである。というのも知識・経験の査定は言語以外にも様々な手段 (例えば絵をかかせる) で行い得るからである。

PReP がトピック (鍵概念) を中心に賦活・査定活動を行っていることと内容教科のテキストの読みを対象にしていることとはこの知識の捉え方とも関係が深い。またトピックについての知識を知識として拡充することがそのままテキストの内容の理解に結びつくと考えている点は内容領域の読みを前提にすることのみ許容されることであろう。

もう一点、この問題は次の課題へと結びつく。すなわち既有知識の質や拡充の方法は、読みの対象となっているテキストの情報構造 (知識構造) との関係性を踏まえて評価されるべきではないかということである。

PReP は、これまでの事前指導が賦活法の側面だけに偏っていたのに対して、さらに知識の拡充法の側面と査定法の側面を持っていることは確認したが、これは拡充法についての問題である。PReP では第三ステップで自由討議をセットし、その結果として既有知識の拡充が期待されている。しかし 1981b の報告例でも 5 名中 3 名についてこの第三ステップの反応が報告されていないことから、適用次第ではこの拡充法の面は不十分なものになる可能性が高い。生徒にとって自由討議は参加しやすい知識拡充の活動ではあるが、拡充の意味や効果を問いただしてみると、目標となるテキストの情報構造に即した拡充の方法であるかどうかが問題になる。一般にテキストの情報構造は個々の複雑さを示しながらもいくつかの特性を持っているから、その特性に合わせた既有知識の拡充法が求められる。その意味でこの面が強調されないところに PReP の限界がある。

以上、PReP を国語科で活用する場合の問題点を三つ述べた。内容教科のテキストとの関係をどう考えるか、賦活する既有知識の言語的単位における混乱をどう調整するか、既有知識の拡充とテキストの情報構造との関係の曖昧さをどう捉らえるか、である。

#### 4. 既有知識の査定法についての展望

4.1 最後に PReP を取り上げた主旨に立ち返り、読みの事前指導における既有知識の査定法一般について今後の課題を展望したい。

PReP は「トピックをめぐる世界知識の組織の程度を査定基準にする」という一つの明確な立

場を取っている。しかし国語科の読みの指導を念頭に置いて展開したこれまでの議論からも分かるように、PRéPの査定法からは次の二つの一般的な問題点が引き出せる。

1. 知識の種類についての議論がない。
2. 目標となるテキストの情報構造との関係が考慮されていない。

そこで、この点を踏まえると、次の研究テーマが設定されよう。

1. 読みの事前指導で問題とすべき既有知識の種類を決定しその査定法について研究する。
2. テキストの種類・特性に応じた既有知識の賦活法・拡充法・査定法を開発する。

これらはいずれもこれまであまり議論されることのなかった課題である。そこで、筆者としては当面は次のような研究内容が視野に収められるべきではないかと考えている。

まず、テキストの情報構造をこれまでの国語科の基本的な区別である形式面・内容面に分けて考えるのではなく、言語知識として捉えられるものに限って論じること。そうすれば例えば文章構成法にかかわる知識などは考慮外のものになるし、文章展開の論理などについては知識の問題としても考慮しないことになる。しかしこれに代って、文章の結束構造を司る指示詞・接続詞などの言語知識は残される。この場合にいう言語知識とは言語学で研究の対象にする語、句、文などの言語単位を知識の単位として対応させたものである。この行き方は結果的にはこれまでの言語事項に当たる知識しか取り上げないことになり、物語スキーマなどの言語的な単位では括れない注目すべき知識には言及できない欠点もある。しかし、このような知識も基本的なものについてはいずれ研究が進んだ段階で言語知識によって説明ができ、言語知識として取め込めるであろう。

従って、この方向で考えれば、知識の査定に使われるのは語・句・文といった言語単位を基準とするカテゴリーである。また査定の原理にはそれぞれの言語単位についての言語研究の知見が応用される。なお、この研究の端緒としては言語単位として比較的安定した語の単位から出発すべきではないかと考えている。そうすればまず概念の学習や語彙拡充といった語のレベルでの知識の拡充の問題を基点に既有知識についての賦活・拡充・査定議論も展開できよう。これは1.の課題についての展望であり、拙稿(1989a, 1989b)ですでにいくらか検討した。

2.については、Pearson and Johnson (1978)で提案されたテキストの情報を処理する三つのレベルの設定が一つの基本的な視座を提供している。テキストの情報構造の一般的特質(レベル)を考慮するもので、彼らはそのレベルとして次の三つを区別している。

{テキストに顕在的な、テキストでは潜在的な、スクリプトとして潜在的な(textually explicit, textually implicit, scriptually implicit)}である。この最後の項目{スクリプトとして潜在的な}は読者の既有知識に対応するものである。

彼らはこれを発問の三つの型に対応させることで、テキスト理解にかかわる読者の既有知識とテキストの情報とを関係付けようとしている。彼らによれば「テキストに顕在的なものについての発問はまさにそのページに明白な答えがある。事実再生発問とも呼ばれることがある。テキストに潜在的なものについての発問はそのページに答えを見いだせるが明白なものではない。またスクリプトとして潜在的なものについての発問はそれに答えるのに読者が自らのスクリプトを活用する必要が生じる。」「こうした考え方の最大の長所は、テキストの情報と読者が先行知識(スクリプトやスキーマ)として蓄積している情報との間の関係を捉えることができるからである<sup>18)</sup>」という。

これらのレベル設定は緩やかなもので、個々のテキストの特性に応じた研究を進める前段階

に位置するものではあろうが、テキストの情報の種類と既有知識との関係を軸にした研究の一つの方途を示すものである。(なおこの研究の展望は Pearson 1985, pp. 732-3 などにある。)

以上 1., 2.の課題について筆者なりの展望を簡略に述べた。

## 5. ま と め

5.1 本稿では事前指導での読者の既有知識の扱い方をめぐって論じたが、目的はこれまでの解釈学の枠組みでの事前指導観からの脱皮をはかることであった。そのためこれまでに行われてきた動機付けや言語抵抗の排除といったテキストの知識を読者に事前に提示する方向ではなく、読者の既有知識をテキストに結びつける方向でこの知識を賦活・拡充・査定する方法について考察した。PReP をこうした方向でのモデルとして重視したが、国語科の読みの研究史にはこの新しいアプローチに直接結びつく先行研究を筆者としては見出せなかった。そのためこれまでの事前指導の成果と接点のある具体的な議論を展開することはできなかった。ただ筆者想定法は既有知識の取り込み方を示した重要な先行研究であるとする認識が一方にある。そこで本稿で扱ったこのかなり静的な知識についての考察は、今後この筆者想定法の考え方と対応させてみることで、国語科における実践的な価値が判断できるものになるのではないかと考えている。

## 注

- 1) Schlotthaus (1989). p. 76.
- 2) Ruddell & Speaker, Jr. (1985). 参照.
- 3) Goodman (1982). 参照.
- 4) Moore, Readence, Rickelman (1989). p. 27.
- 5) Langer (1982). p. 152.
- 6) Adams & Bruce (1982). p. 4.
- 7) Pearson, Hansen, Gordon (1979). 参照.
- 8) Langer (1981b). p. 126.
- 9) Ruddell & Speaker, Jr. (1985)に示された知識の分類を参考までにあげておく。

彼らは知識を、言語知識 (language knowledge)・世界知識 (world knowledge)・伝達にかかわる知識 (decoding knowledge) の三つに区別している。言語知識はさらに語彙知識 (lexical knowledge)・統語知識 (syntactic knowledge)・テキスト構造知識 (text structure knowledge)に分けられる。また世界知識は、事実や信念さらには特定の状況で機能する行為や手順までも含む世界についての知識・経験である。さらに読むという行為全体を考えれば、この他に伝達にかかわる知識(文字の認知など言語の脱コード化にかかわる基礎的な知識や情報の送り手に関する知識など)を含めて考えることができるという。(pp. 761-772)

- 10) 倉澤 (1989). 参照.

- 11) Langer (1980) は関連のある論文と推定されるが未見である。なお, Moore, Readence, and Rickelman (1989) には「PReP は生徒の既有知識を活用し分析する方法として Langer (1981) によって開発された」(p. 30) とある。
- 12) Langer (1982). p. 150.
- 13) Langer (1981a). p. 153.
- 14) Langer (1981b). p. 128.
- 15) Langer & Nicolich (1981c). p. 374.
- 16) Meyer (1975). 参照.
- 17) 興水 (1974). p. 15.
- 18) Pearson & Johnson (1978). p. 157.

#### 引用・参考文献

1. Adams, M. & Bruce, B. (1982). Background knowledge and reading comprehension. In Langer, J.A. & Smith-Burke, M.T. (eds.), *Reader Meets Author/Bridging the Gap*. International Reading Association. pp. 2-25.
2. Goodman, K.S. (1982). Gollasch, F.V. (ed.). *Language And Literacy : The Selected Writings Of Kenneth S.Goodman*. Vol. I, Routledge & Kegan Paul. pp. 33-43.
3. 興水実 (1974). 「内容領域における読みの学習指導」, 『国語教育の近代化』142号, pp. 12-34.
4. 倉澤栄吉 (1989). 「筆者想定法の理論」, 『倉澤栄吉国語教育全集』第11巻, 角川書店, pp. 237-339. 所収.
5. Langer, J.A. (1978). An idiosyncratic model of cognitive and affective silent reading strategies. *Dissertation Abstracts International*, 39, p. 3425.
6. Langer, J.A. (1980). Relations between levels of prior knowledge and organization of recall. In M.L.Kamil & A.J. Moe (eds.), *Perspectives in reading research and instruction*. Washinton, D.C.: National Reading Conference. pp. 28-33.
7. Langer, J.A. (1981a). From theory to practice : A prereading plan. *Journal of Reading*, Vol. 25, No. 2, pp. 152-156.
8. Langer, J.A. (1981b). Pre-reading plan (PReP) : facilitating text comprehension. In Chapman, (ed.), *The Reader & The Text*. Heinemann Educational Books Ltd.. pp. 125-130.
9. Langer, J.A. & Nicolich, M. (1981c). Prior knowledge and its relationship to comprehension. *Journal of Reading Behavior*, Vol. 13, No. 4, pp. 373-379.
10. Langer, J.A. (1982). Facilitating text processing : The elaboration of prior knowledge. In J.A. Langer and M. Trika Smith-Burke (eds.), *Reader Meets Auther/Bridging the Gap*. International Reading Association. pp. 149-162.
11. Langer, J.A. (1984a). Examining background knowledge and text comprehension. *Reading Research Quarterly*, Vol. 19, No. 4, pp. 468-481.
12. Langer, J.A. (1984b). The effects of available information on responses to school

- writing tasks. *Research in the Teaching of English*, Vol. 18, No. 1, pp. 27-44.
13. Langer, J.A. (1986). *Children Reading and Writing : Structures and Strategies*. Ablex Publishing Corporation.
  14. Meyer, B.F. (1975). *The Organization of Prose and its Effects on Memory*. North-Holland Publishing Company.
  15. Moore, D.W., Readence, J.E., Rickelman, R.J. (1989). *Prereading Activities for Content Area Reading and Learning*. International Reading Association.
  16. Pearson, P.D. & Johnson, D.D. (1978). *Teaching Reading Comprehension*. Holt, Rinehart and Winston.
  17. Pearson, P.D., Hansen, J., Gordon, C. (1979). The Effect of Background Knowledge on Young Children's Comprehension of Explicit and Implicit Information. *Journal of Reading Behavior*, Vol. XI, No. 3. pp. 201-209.
  18. Pearson, P.D. (1985). Changing the face of reading comprehension instruction. *The Reading Teacher*, No. 38. pp. 724-738.
  19. Ruddell, R.B. & Speaker, Jr., R.B. (1985). The interactive reading process: a model. In Singer, H. & Ruddell R.B. (eds.), *Theoretical Models and Process of Reading*. International Reading Association. pp. 751-793.
  20. Schlotthaus, W. (1989). Conditioning factors of textual understanding. In Meutrich, D. & Viehoff, R. (eds.), *Comprehension of Literary Discourse*. Walter de Gruyter. pp. 74-88.
  21. 塚田泰彦(1989a). 「読むことにおける語彙の問題について」, 上越教育大学国語教育学会『上越教育大学国語研究』第3号, pp. 1-13.
  22. 塚田泰彦(1989b). 「読みの事前指導における意味マップの活用法について」, 全国大学国語教育学会『国語科教育』第36集. pp. 75-82.

# On Pre-Reading Plan

Yasuhiko TSUKADA

## ABSTRACT

In the field of psychology of reading, empirical studies using the framework of the schema theory have emphasized the importance of pre-existing knowledge in the process of text comprehension.

In this study, the role of pre-existing knowledge is assumed to be of importance. With this in mind, I reviewed instructional methods used in teaching reading in the Japanese language, and then chose one using prereading techniques for discussion. In the discussion, the pre-reading plan developed by J.A. Langer was explained. I review three methods: a method of activation, a method of development, and a method of judgement. After discussing the strengths and weaknesses of these three methods, I outlined the problems in advanced reading instruction in the Japanese language at this stage of development.