

# 高等学校における Reading 指導の一考察： Reading Problem or Language Problem?

Kawanami Kazuya

福岡大学附属大濠中学・高等学校 川浪 一也



## 1. Bottom up, Top down, or Interactive Approach?

読みの指導は我々語学教師の悩みの種の一つであろう。学習者はどのようにして第二言語で読めるようになるのか。正書法・綴字法 (orthography) — 音素 (phoneme) と書記素 (grapheme) の関係 — の習得か。語彙数を増やすことが読解力を高めるのか。それともその言語の構造を理解することか。精読 (intensive reading) か多読 (extensive reading) か。背景知識 (content schema) の強化か。色々なジャンル (genre) の文章に多く触れることが読みを向上させるのか。また、その第二言語の文章のレトリックの違い (formal schema) の理解、言語間のレトリックの違いを理解 (contrastive rhetoric) することか。現在までさまざまな角度から研究が重ねられてきた。

単語数を増やすことや音素と書記素の差が大きいと言われる言語間 (e.g., 英語と日本語) の関係や言語の構造などに注意を向けるのは Bottom up 的考え方であり、読み手は文章をどちらかといえば受動的に decode していくことを特徴とする。一方背景知識 (background knowledge / content schema) や文章のレトリックの違い (formal schema) などを理解して文章を decode していく

のが Top down 的読み方であり Goodman (1967) はこれを *psycholinguistic guessing game* とも呼んだ。それらの折衷になるのが Interactive Approach であり、現在はこの考え方に落ち着いている。

## 2. L1 Transfer?

ある第一言語 (L1) と第二言語 (L2) の関係の研究の中で、中国語においては L1 reading から L2 reading への転移 (transfer) は見られなかった ( $r = .366$ ) が、日本語においては高い相関関係が認められた (Carson et al., 1990) (Table 1 参照)。日本語において L1 Reading から L1 Writing に転移がある ( $r = .493$ ) という研究結果も興味深い。L1 Reading と L2 Reading 間に高い相関関係がある ( $r = .509$ ) ことは reading を指導するものとしてはさらに興味深いところだ。

Carrell (1991a) は次のようにも述べている。

$$L2 \text{ Reading} = L1 \text{ Reading} + L2 \text{ Language Proficiency}$$

つまり L2 Reading は L1 Reading と L2 Language Proficiency (以下 LP) に影響を受け、その LP の

Table 1: Correlations of language by skill (Carson et al., 1990)

Comparison	Chinese (n = 48)	Japanese (n = 57)
L1 reading × L2 reading	$r = .366^{**}$	$r = .509^{**}$
L1 writing × L2 writing	$r = -.019$	$r = .230^*$
L1 reading × L1 writing	$r = .271^*$	$r = .493^{**}$
L2 reading × L2 writing	$r = .494^{**}$	$r = .271^*$

\* $p < .05$  \*\* $p < .01$

n = 人数

r = correlation coefficient (相関係数: 二つの変数の関係を示す指標で + 1.0 と - 1.0 のあいだで表す)

p = p value (p 値:  $p < .05$  は 95% の確率,  $p < .01$  は 99% の確率でそういえること)

一定の地点 (threshold<sup>1</sup>) を超えた時点で L1 の読解力が L2 の読解力に転移 (transfer) する確率が高いということである。ただし、その threshold がどの程度を指すかは未だに意見が分かれるところであり、その学習者の到達ニーズ (どのレベルの文章を読むことが求められるか) によっても変わるという考え方が示されている。

### 3. Reading Problem or Language Problem?

Alderson (1984, p.4) も “Poor foreign language reading is due to reading strategies in the first language not being employed in the foreign language, due to inadequate knowledge of the foreign language. Good first-language readers will read well in the foreign language once they have passed a threshold of foreign language ability.” と述べ、不十分な L2 の読解力は target language である L2 における LP の不足に起因するとした。

筆者は 2008 年 2 月に勤務校の中学 1 年から高校 2 年生に読解に関する *Needs Analysis*<sup>2</sup> のアンケートを実施した。「日本語で読書をすることは好きか」という問いに対する回答で L1 Reading に対する高い関心が明らかになった (次ページ Table 2 参照)。特に中学 1, 2 年生の L1 Reading に対する高い関心は注目すべきで、前述の Carson et al. (1990) の研究結果に照らし合わせると L2 Reading への基礎は出来ていると考えられる。また, Carrell (1991a) や, language threshold hypothesis, そして Alderson らの仮説に立脚すれば、これらの L1 の読解能力及び読解態度が高い学習者に対しては、L2 の能力 (LP) を threshold の地点まで向上させれば、L1 Reading から L2 Reading への転移がより可能になる。そういう意味で本校の学習者集団 (cohort) は全体として L2 の読解力向上の条件は十分に備わっているということができる。

### 4. Acquiring reading strategies?

また、proficient readers (上級者) ほど、多くの reading strategies を使いこなすことができる (Pressley & Afflerback, 1995) という報告がある。Paris et al. (1996) は読む前の技術、読んでいる最中、そして読んだ後の技術を特定している (次ページ Table 3 参照)。さらに Hudson (2007) はそれらの技術を知っているだけでは不十分で、それらをいかに “orchestrate” (p. 111) していけるかが効果的な読みには不可欠だと説いている。

そのような認知能力は通常、metacognition と呼ばれる。

### 5. Metacognitive strategies and awareness

Hudson (2007) は metacognition を “basically cognition about cognition and involves knowledge about one’s cognitive system and conscious attempts in regulating cognition (p. 112)” と定義している。つまり、優れた読み手というのは、技術を多く知っているだけではなく、状況に応じてそれらをいかに駆使していくかを心得ているということだ。この metacognition は年齢と経験とともに発達 (Lovett & Flavell, 1990) し、通常中学 2 年～高校 1 年までには、認知的学習活動に大きな役割を果たすという報告 (Schoonen, et al., 1988) がされている。

しかしながら、学習者がどのようにして文章を読んでいるかというのは見えない世界の現象なので、その特定化は難しいと言われるが、Think-aloud Protocol (Ericsson & Simon, 1984) などを使うことによって、現在までその解明が試みられてきた。Reading strategies は教えることが可能 (teachable) であり、それらを状況に合わせていかに駆使して読んでいるかを、Think-aloud という手法を用いて上級者及び教師自ら示していくことの必要性が強調されている。

<sup>1</sup> “the minimal level of language proficiency which is needed to achieve functional ability in a foreign language” (Richards et al., p. 553).

<sup>2</sup> Brown (1995) はこれを “the activities involved in gathering information that will serve as the basis for developing a curriculum that will meet the learning needs of a particular group of students” と定義している。

**Table 2: Students' preference for L1 reading**

	7th (n=114)	8th (n=84)	9th (n=96)	10th (n=81)	11th (n=65)
Yes	78%	67%	63%	60%	63%
Yes/No	18%	27%	34%	27%	28%
No	4%	6%	2%	12%	9%

Q: Do you like reading in Japanese?

**Table 3: Comprehension strategies** (Paris et al., 1996)

Pre-reading strategies	While-reading strategies	Post-reading strategies
1. Establishing a good physical environment.	1. Checking comprehension throughout the reading activity	1. Appreciation of text and writer
2. Setting reading purpose	2. Identifying the main idea	2. Revisit pre-reading expectations
3. Accessing prior knowledge	3. Making inferences	3. Review notes, glosses, text markings
4. Asking questions based on the title	4. Recognizing patterns in the text structure	4. Reflect on text understanding
5. Semantic mapping	5. Looking for discourse markers	5. Consolidate and integrate information
6. Skimming for general idea	6. Monitoring vocabulary knowledge	6. Review of information
7. Previewing the text: examining headings, pictures, title, etc.	7. Predicting the main idea of each paragraph	7. Elaborate and evaluate
8. Reviewing instructions	8. Glossing	8. Determine what additional information is needed
9. Identifying text structure and genre	9. Comparing what is read with what is known	9. Apply new information to the task at hand
10. Determining what is known about the topic	10. Evaluating value of what is being learned	10. Relate the text to own experience
11. Predicting what might be read	11. Rereading text or skipping ahead	11. Critique the text

## 6. Pedagogical Implications

CLT (Communicative Language Teaching) アプローチの潮流の中, TBLT (Task-based Language

Teaching) などの導入も様々な言語教育環境で叫ばれ, 語彙・文法定着などは少々ないがしろにされている感も否めない. 臨界期 (puberty) を過ぎた

学習者——特に日本の学習者たちのような EFL (English as a Foreign Language) コンテキスト下での語学教育——には threshold に達する程度の文法の構造や音素と書記素との関係などへの注意・理解の喚起が必要ではなかろうか。

Carrell (1991a) が提唱する〈L2 Reading = L1 Reading + L2 Language Proficiency〉の枠組みに基づけば、十分に L1 の読解力及び読解力への姿勢が既に備わった状態ならば、L2 の LP レベルが読解力を決定づけ、threshold レベルまでの bottom up 的な LP の構築が大きく寄与すると考えられる。CLT の流れの中で質・量共に縮小した文法事項などの学習が読解力にはマイナスに働いているとも考えることもできよう。LP が身につけていない学習者は、top down 的な読み方のみに終始し、不十分な LP からくる不正確な読み (psychological guessing game) に起因する読解力の弱さが見受けられる場合が多々あるように思われる。

逆に LP は threshold に達しているが、L1 の読解力が十分でない学習者に対しては、日本人学習者であれば、日本語の読書量を意識的に増やすなどのような指導が教育現場において求められることにもなるだろう。高等学校の指導体制の中では英語の教員だけでなく、国語を中心とした教科間の連携というものも必要になってくるとも考えることができよう。

Reading strategies 習得に関しては前述の Think-aloud Protocol などを通して、教師は授業の中で、どのようにしたら英文を効果的に読めるかという技術 (reading strategies) を単に教え、提示することに終始するのではなく、授業の中で自ら 'model' そして 'demonstrate' し (Hudson, 2007, p. 138), metacognitive awareness に意識を向けていくことが肝要になってくるであろう。

## References

Alderson, J.C. (1984). Reading in a foreign language: a reading problem or a language problem. In J.C. Alderson, & A. H. Urquhart (Eds.), *Reading in a Foreign Language* (pp. 1-27). London: Longman.

Brown, J.D. (1995). *The Elements of Language Curriculum: A Systematic Approach to Program*

*Development*. Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers.

Carrell, P.L. (1991a). Second language reading: reading ability or language proficiency. *Applied Linguistics*, 12, 158-179.

Carson, J.E., Carrell, S., Siberstein, B., Kroll, B., & Kuehn, P.A. (1990). Reading-writing relationships in first and second language. *TESOL Quarterly*, 24, 245-266.

Ericsson, K. A., & Simon, H. A. (1984). *Protocol analysis: Verbal reports as data*. Cambridge, MA: Bradford Books / MIT Press.

Goodman, K.S. (1967). A psycholinguistic guess game. *Journal of the Reading Specialist*, 126-135.

Hudson, T. (2007). *Teaching Second Language Reading*. Oxford: Oxford University Press.

Kawanami, K. (2008). *Language Needs Analysis of A Japanese Junior & Senior High School with an emphasis on reading skill*. Unpublished manuscript, University of Hawai'i at Mānoa, Honolulu, HI.

Lovett, S.B., & Flavell, J.H. (1990). Understanding and remembering: children's knowledge about the differential effects of strategy and task variables on comprehension and memorization. *Child Development*, 61 (6), 1842-1858.

Paris, S.G., Wasik, B.A., & Turner, J.C. (1996). The development of strategic readers. In R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal, & P.D. Pearson (Eds.), (pp. 609-640).

Pressley, M., & Afflerback, P. (1995). *Verbal Protocols of Reading: The Nature of Constructively Responsive Reading*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Richards, J.C., Schmidt, R., Kendricks H., & Kim, Y. (2002). *Longman Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics* (3<sup>rd</sup>ed.). Edinburgh: Pearson Education Ltd.

Schoonen, R., Hulstijn, J.H., & Bossers, B. (1998). Metacognitive and language-specific knowledge in native and foreign language reading comprehension: an empirical study among Dutch students in grades 6, 8, and 10. *Language Learning*, 48, 71-106.