

読解方略としての意味素性分析法

塚 田 泰 彦

1. 本稿の目的

本稿の目的は主として二つの関心から読解指導のための一方法について検討することである。

関心の一つは文章理解についての考え方の変化である。これまで読解とは作者が意図的にコード化した文章（テキスト）をその意図を推測して脱コード化する過程であると考えられてきた。しかし今日では、読解はこうした単なる文章の受容過程とは見なされず、むしろ文章の情報構造にかかわった読者の主体的な意味の構成過程と考えられるようになってきている。こうした「読解」の概念の最近の変化を踏まえて、読みに読者の既有知識を活用する新しい方法を探求すること。

もう一つは読みの様々な事実の中から、文章理解を「語彙」のレベルに限定して考えることで、読解指導に結びつく有効な語彙指導を模索することである。文章理解に語彙の知識は欠かせないものであり、理解に有効な形でどう文章中の語彙を扱うかが中心的な課題である。

この二つの関心は、共に近年の読解理論の研究成果に基づいたものであるが、また当然「どのような文章をどう読むか」という文章理解の対象・目的によっても事情は異なってくる。そこでまず、読みの対象や目的について本稿にかかわるポイントを簡略に述べて、ここで取り上げた二つの関心の在りかをより具体的に示しておく。

次のような焦点化が本稿のポイントである。

- * 説明的文章 (expository text) を対象にするが、さらに説明の意図や方法の単純な（ないしこれを一旦除外した）文章 (informational text, 「情報テキスト」と呼んでおく) を考える。
- * この情報テキストの構造は典型的にはトピック語を中心とした語彙による構造体と考えられる。
- * そのため、この種の文章の主たる理解はトピック語を核とした語彙のレベルでの意味の統合と考えることができる。
- * 一方、この情報テキストの情報構造はトピック語を中心とした語彙によって表現可能な知識構造であるから、そのかぎりではこのテキストの知識構造 (の類似体) を読者が既有知識として持っているかどうかを理解にとって重要なポイントとなる。
- * そこで、この観点に立つと、「読解と既有知識との関係は読みの研究で最も重要な問題」¹⁾となり、読者の主体的な意味の構成過程としての読みの研究が、語彙を中心とした知識構造の変容過程の研究として浮上してくる。
- * こうした読みにおける語彙知識の役割の重視が、文章理解を「知識情報処理過程」と捉える

今日的な考え方に支持されたものであることは確かであるが、もう一点注目されなければならない重要な論拠がある。それは読解力の研究史での一つの結論に起因している。すなわち(1940年代以降の因子分析的研究によれば)読解力を構成する様々な因子(スキル)のうち、主たる因子として有力視できるものは語彙知識だけで、しかもこの因子は他の因子に比べ圧倒的に重要であることが示されてきたからである⁹⁾。

*しかし、こうした文章理解と語彙知識との深い関係は実験的に示唆されたにもかかわらず、一方ではこれを受けて行われた文章理解のための様々な語彙知識の教授の試みはむしろこれまででは全般的に失敗に終わっている。この研究結果の上での矛盾に刺激されて、現在読解指導に結びつく有効な語彙指導の開発が多くの関心を集めている。

本稿ではこうした問題の所在を再確認した上で、一つの新しい実践的な方法である「意味素性分析法」を取り上げて、この課題解決の可能性の一端に言及する。

なお、筆者の知るかぎりでは、ここに取り上げる意味素性分析法(Semantic feature analysis, 以下SFAと略す。単にFeature analysisと称することもある。)自体まだ国語教育の研究実践の分野では紹介されたことがない。この名称も筆者の試訳である。そこで、この方法の紹介のためにも紙幅を取ることにした。(付記:この方法は米国で開発されたものであるが問題状況はわが国の国語科の読解指導においても大きく変わるものではないと筆者は考えている。そこで筆者はこれまで、同様の関心からここに取り上げる方法以外に意味マップ法とPREP法を検討している¹⁰⁾。本稿では一部でこれらの方法との比較も行った。)

2. 意味素性分析法(SFA)とは

2.1 由来

以下に詳説するように、この方法は概念学習に由来する語彙の拡充法である。開発当初は語彙指導の方法として注目され、後になって内容領域におけるトピック語を中心とした情報の学習方略としても一般化されることになった。

方法としては、1980年前後から米国で形を成してきたようで、著名な研究者であるJohnson and Pearson (1978, 1984)での紹介によって評価が定着したとみられる。Anders and Bos (1986)にも、SFAは「オリジナルにはJohnson & Pearson (1978)で推奨され、第二版(1984)でより洗練された」¹¹⁾とある。ただこの方法についての最も纏った著作であるPittelman et al. (1991)では、成立事情については特に触れられていない。また関連の著作としてあげられた文献も年代的にはStieglitz and Stieglitz (1981)が最初のものである。ただ同書にも「1984年以降の34の読みの教科書の分析の結果、SFAは語彙拡充方略としてしばしば推奨されている」¹²⁾とあり、近年ある程度評価の定まった様子が窺える。

本来は、この方法の原理面でのルーツを1980年以前の研究に求めることで、この方法の実践的な成果の意義を明確にすることが望ましいが、ここでは取り敢えず筆者の管見の範囲にある文献でこのルーツに言及したものを引用しておく。

「素性分析 (feature analysis) のルーツは1960年代, 1970年代の研究にあり, そこでは研究者達は, こどもが概念語の様々な素性をどう獲得するか, どんな種類の素性が獲得されるか, その順序はどうかに興味を持っていた。」⁶⁾

「S F A は Smith, Shoben, and Rips (1974) によって最初に示唆された素性比較モデルから発達したものである。」⁷⁾

「S F A 方略の理論的基礎はスキーマ理論 (Rumelhart, 1980) やこれと密接な関係にある知識仮説 (Anderson & Freebody, 1981) である。」⁸⁾

こうした原理的な問題については以下で適宜扱うつもりである。

2.2 定義

S F A の名称に使われた用語 semantic feature (意味素性) は言語学の専門用語である。

意味素性とは「語の意味の最小単位を指す。語の意味は意味素性の組合せとして記述可能である。例えば, 意味素性〈+ male〉は father の意味の一部であり, また意味素性〈+ adult〉もそうである。ただし father の全体的な概念ないし意義を示すには他の幾つもの意味素性が必要である。なお多くの場合, 意味素性是对比的に扱われ, 〈+〉〈-〉の符号で示される。」⁹⁾

S F A はこの意味素性の考え方を利用して語の意味の識別を行う方法である。類義語や対義語の学習を中心とした語彙指導の方法として開発されたが, 一方では意味素性も指示物の特性もカテゴリーもいずれも「語」によって表現されるという点では共通で, この類比関係を利用して, 先にも述べたように今日では広く知識 (概念) の学習方略としても活用されるようになった (例 a, 参照)¹⁰⁾。

〈例 a〉

	two wheels	four wheels	motor	passengers	enclosed
bicycle	+	-	-	+	-
motorcycle	+	-	+	+	-
car	-	+	+	+	+
skateboard	-	+	-	-	-

そこで, こうした経緯を念頭において, S F A について次に定義の形で整理しておく。

S F A は, 我々の記憶にしまい込まれた概念の諸カテゴリーを更新したり拡充したりする一つの教育的な訓練である。すなわち, 脳が情報を組織する方法を利用した語彙拡充のための方略である。本来は意味素性を軸にした語彙拡充の一つの方法として使われたものであるが, 今日では内容領域の教授の一つの有効な方法であることが示されてきている。というのも, S F A は, 生徒の経験と既有知識を図式的にマス目に表現することによって, 生徒が新しい知識を概念化し, それを彼らの既有知識と結びつけることを可能にするからである。

2.3 手順

〈例 b〉に実際に S F A 活動によって書かれた図を引用した。これはトピック語 vehicles をめぐっての学習である。この図（完成図）をもとに S F A 作成の手順を（全訳して）示す⁽⁴⁾。

〈例 b〉

Classroom SFA Grid for Vehicles

Vehicles	Features	two wheels	four wheels	more than four wheels	motor	diesel fuel	gasoline	people power	handlebars	passengers	enclosed	used on land	used on water			
car	-	+	-	+	-	+	-	-	+	+	+	-				
bicycle	+	-	-	-	-	-	+	+	-	-	+	-				
motorcycle	+	-	-	+	-	+	-	+	+	-	+	-				
truck	-	-	+	+	+	+	-	-	+	+	+	-				
train	-	-	+	+	+	-	-	-	+	+	+	-				
skateboard	-	+	-	-	-	-	+	-	-	-	+	-				
rowboat	-	-	-	-	-	-	+	-	+	-	-	+				
sailboat	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	+				
motorboat	-	-	-	+	-	+	-	-	+	-	-	+				

① 〈カテゴリーを一つ選ぶ〉

意味素性分析のマス目は語のたくさんのカテゴリーによって作られる。しかし、生徒に S F A の手順を教えようとするときは、具体的でよくわかっているカテゴリーを選ぶのがよい。S F A 入門にふさわしいカテゴリーの例は、「道具」「ペット」「くだもの」などである。このテクニックになれてきたら「政治」「コミュニケーション」「感覚」といったより抽象的なカテゴリーを使うことができる。例 b のトピック「乗物」は、学級での単元学習にかかわって教師が選んだものである。

② 〈そのカテゴリーに語をリストする〉

作図用紙ないし黒板ないし O H P の左側にそのカテゴリーにかかわる概念ないし対象の名称を表す 2, 3 の語をリストする。これらの語は生徒になじみのものが望ましい。例となるマス目には教師が「自動車」「自転車」「自動二輪車」とリストした。

③ 〈意味素性（特性）をリストに付け加える〉

いくつかの語に共通する 3 つか 4 つの素性（特性、性質、特色）を、図の上段に一列にリストさせる。少なくとも一語に一つはその語が通常有している素性を付け加えるように言い、これらを素性の列に付け加える。カテゴリーの多くについては、この素性のリストを全く自由に拡大していい。この点は、授業ではほんの 2, 3 の素性からスタートし、後で付け加えをさせる。例では、スタートは「二輪」「四輪」「四輪以上」「モーター」「ディーゼル燃料」「ガソリン」であった。

④ 〈素性の有無を決定する〉

このマトリックスをみて、マス目の左側にリストされた語の各々のどれが表の上段にリストされた素性を典型的に有しているか決めさせる。素性の多くは実際は二分法ではすっきり分けられないものだが、その語が通常ないし実質的にその素性を有していれば(+)の記号を、そうでなければ(-)の記号を使って示すようにさせる。例の「乗物」のSFAでは、自動車のいくらかはディーゼル燃料を使っているが、典型的にはガソリンを使うものとして(+)の記号で示した。ある確たる素性をその語が有しているかどうかははっきりしないときはクエスチョン・マークを使うこともできる。クエスチョン・マークは place holder の役目をし、そこを議論の焦点にしたがり、さらには研究や分類に結びつく追究のポイントにもなる。

⑤〈語や素性をさらに付け加える〉

そのカテゴリーに合う追加の語をあげさせるとともに、リストされた語に適用できる他の素性もあげさせる。発言のあったものはこの意味素性分析表に付け加える。このマトリックスを拡大することは生徒の語彙拡充を助け、さらにカテゴリー化の技能を高める。生徒が語の選定や素性抽出に熱中すればするだけこの方略は効果的になる。多くの場合、生徒のあげる語や素性が尽きる前に教師の用意したスペースや時間が足りなくなるであろう。時間を制限し、マス目への付け加え数を限定する必要があるようである。SFAの授業のいくつかでは、マス目に加える数を制限することが、生徒がトピックの重要な素性に注目する方法を学ぶ一つのすぐれた方法となろう。

⑥〈マス目を完成する〉

(+), (-), (?) を付け加えて、マス目を完成するよう指示する。また彼らのその判断を正当化する資料を用いるようにさせる。

⑦〈マス目を検討し、議論する〉

このカテゴリーの語同士の類似と差異をノートしながら、この完成されたマス目を注意深く検討するよう促す。例えば、「乗物」のマス目について言えば、「ロー・ボート」「セール・ボート」「モーター・ボート」はそれぞれ異なるものであるが、またいくらか共通の特性をもつことも注目できる。この3つはリストされた他の乗物とは異なっているというわけである、というのも、これら3つだけが水上で動くものだからである。カテゴリー項目についてこの種の観察内容をめぐって議論する機会を与える。そして、そのカテゴリー内の語についていくつかの一般化をさせると同時に、各語の独自性も識別させる。この手順が、教師ではなく生徒が類似や差異を考察する場合最も効果的なものであることは記憶しておかなければならない。

[筆者注]

* 筆者の管見の範囲では、これが最も作業手順を詳しく述べているものである。ただ手順としては他の文献に示されたものも大差はない。

* ④の素性決定に使われる記号も様々である。他にも適用される学年や対象によって適宜工夫が可能である。例：〈Y〉(yes) 〈N〉(no), 〈A〉(always) 〈N〉(never) 〈S〉(sometimes), 〈5〉(very positive relationship) ~ 〈1〉(very negative relationship) など。

* なお、実践例の紹介はいずれも要点のみ手短にまとめたものばかりで、他の学習活動との関

連や指導過程での位置付けなどは不明な場合が多かった。(3・3の項、参照)

2・4 意義

S F A方略の意義およびその有効性について概括する。

意義については、既に「1. 本稿の目的」や「2・1 由来」の項で言及した次の二点に集約されよう。

①語彙の獲得・使用をめぐる考え方の変化に応じるものである点（語彙拡充における意義）

Nagy (1988) によれば、有効な語彙教授に必要な条件は、1) 既存の情報と新しい情報を統合すること、2) 教授される語彙項目間に関係づけを行うこと、である。彼はS F Aがこれらの条件を満たす方法であるとしてこう述べている、「S F Aは語意味の間の関係を最も明確に扱う教授方法の一つで、(中略) おそらく a semantically close-knit group を形成する語群に最もよく作用する。」⁽¹²⁾

②スキーマ理論にもとづく「理解」の定義の変化に応じるものである点（理解方略としての意義）

文章理解における語彙知識の支配的な役割を実証した研究を踏まえると同時に、「理解」と知識構造との関係についての仮説であるスキーマ理論に立脚している点で、理論的背景の明確な方略である。そこでは新旧の知識構造の橋渡しをすることが「理解」の第一条件とされており、「S F A活動は生徒の既有知識を賦活する」⁽¹³⁾ことでこの成立条件を満たす重要な方略である。

有効性については様々な視点やレベルでの評価が考えられる。ここでは管見に入った代表的な発言とみられるものを引用するに止める。

* 「S F Aは生徒の読み書きにおける意味の正確さを育てるのに役立つ。」⁽¹⁴⁾

* それまでには気づかなかった語義（特性）に気づくようになり、「諸概念をもっと学ぼうとする意欲を育てる。」⁽¹⁵⁾

* 「S F Aを読みの事前・事中・事後活動に利用すれば、生徒が新旧の学習内容の関連を予想し、確認し、これらを統合するのを促すことができる。」⁽¹⁶⁾

* 「この活動を通じて、生徒はそこで得た情報を活用して自らの考えを組織したり、必要なデータを収集したりするのに役立つ。」⁽¹⁷⁾

* どの学年にも適用可能である。(「例えば取り上げるカテゴリーやトピックや語彙は学年が上がれば具体的なものからより抽象的なものへと変化するようになる。」⁽¹⁸⁾)

* 内容領域を中心に多様な教科領域の活動に適用できる。(「研究の結果では、語彙拡充、読みの事前指導、内容領域の指導での有効性が強調されている。また多様な学年、民族的背景、読みの能力を持った生徒に有効であることが実証されている。」⁽¹⁹⁾)

以上の概括内容を視野に入れた上で、以下では本稿の主たる目的である「読解方略としてのS F Aの有効性」に焦点を絞って考察する。

3. 読解方略としてのSFAの有効性

3.1 素性から特性へ

語彙指導のレベルでは、SFAはその名の通り、意味素性を対象に概念語の諸特性を扱うことで関連語彙の拡充をはかることが目的である。そのため、もともと語彙拡充の方法として活用されている場合には、文章（教材文）の学習と直接結びついた形では扱われていなかった。しかし「Johnson とその同僚は、SFAは内容領域の教師によって a text-related vocabulary strategy として活用できそうだと考えた。」⁽²⁰⁾ このことが、SFA活動を文章中の語彙と結びつけるきっかけになった。読解方略としてのSFAの意義づけもここから始まるとみてよいであろう。

ところで、この変化を可能にした最大の理由は、語彙にレベルを設定すれば、意味素性もカテゴリも属性などの諸特性もすべては「語」で表現されるからである。SFAはこの特徴を巧みに取り込むことで、その方略としての活力を倍加したとみられる。しかし、この巧妙な類比関係については管見のいずれの文献にも言及がない。筆者はこのアナログ的な意味操作に光を当てないかぎり、SFAの有効性は明確にはされないと考えている。

例えば、読解方略としての有効性についても、基本的には、情報テキストの語彙的構造とSFA活動によって作成された図との間に何らかの対応関係（類比）が存在しなければならないと考える。この前提があつてこそ、読解方略としてのSFAの意義も問題にできるはずである。もちろん、この対応関係は、緩やかなものから緊密なものまで様々で、この関係をどの程度取り上げるかによって「理解」への接近力に差が生じる。

しかし、こうした筆者の意に叶った活用例やその分析的研究は見られなかったので、ここではまず一つ緩やか対応の例を引用した上で、この論点をめぐる研究課題を整理する。

3.2 活用例

〈読みの指導、第3学年：文学教材（Tomie Depaola 著、Now One Foot, Now the Other, 1981）〉

（なお、以下の説明は紙幅の都合で筆者が簡略な表現に変えた。）⁽²¹⁾

{目的}

- *この物語の主な登場人物の性格を知る。
- *登場人物の性格に関する情報を組織し構造化する。
- *二人の登場人物を比べる。
- *この登場人物たちの類似点と相違点が書かれているパラグラフを比べて、その性格を論じ、要約する。
- *それらのパラグラフを書き写し、編集し、書き換える。

{指導過程}

第1日目

- ①少年とおじいさんについて書かれた本を読んでみましょう。
- ②本を見せて（その表紙・タイトルなどから）何が書いてあるかを予想させる。
- ③二人にかかわる要所要所で立ち止まり読みをさせる。
- ④読み終えたら、予想したことを確認する。
- ⑤二人の類似点と相違点をみ

るためにSFAを書こう。⑥枠となるもの(題, マス目)を書く。⑦(下図C)を完成する。

⑧二人の類似点と相違点をこの図を見ながら言語化させる。

第2日目

①比較したことをレビューする。②性格についての文章を書くために話し合いをする。③ペアを組んで、文章に書く事柄について計画・議論する。④文章を書き、編集する。⑤ペアを組み直して、それらの文章に修正があればする。⑥ペアごとに決定稿を作る。⑦発表(音読)する。

[図c]

Now One Foot, Now the Other

Characters	Traits	old	kind	sick	big	likes to tell stories	likes building blocks	helpful	laughs	scared	shares	sad	likes to teach	can walk at beginning of story	can walk at middle of story	can walk at end of story
Bob	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	N	Y	
Bobby	N	Y	N	N	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	N	Y	Y	

Y = yes N = no

3.3 問題点

この活用例は、{目的}の項でも明らかなように、通読後に登場人物についての理解を深める活動と、関連するパラグラフにもとづく表現学習との二つの活動を組織するためにSFAを利用している。一応、第一日目のSFAを作成する過程が読解方略としての活用例と認められ、第二日目はこの作成されたSFAを作文方略として活用しているだけとみていいであろう。詳細な実践報告ではないため、問題の所在を指摘することしかできないが、この例のように、読むことのレベルは様々であり、そこに話し合いや作文活動が関連学習として組織されると一つの読解方略も多様な作用を生む。むしろそうした生きた作用こそが実際には重要で、関連指導はその意味で奨励されるべきであるが、逆に一つ一つの活動や方略の意義づけは曖昧になりがちである。

一体、この活用例の場合、「読解方略としての有効性」をどこに見いだし、どう評価すべきなのか。

まず、この実践は一編の文学作品全体を対象にしている。しかもただ一つの学習内容(登場人物の理解)に限って展開されている。ここには、この作品の理解にとってこの二人の登場人物の理解が決定的に重要であるとする判断があると思われる。登場人物をめぐる情報の構造がこの作品全体の情報構造の中核を成すとみられている。そこで、仮にそうした判断に立った実践だとすれば、当然この人物群をめぐる作品研究が、生徒の作成したSFA作成内容の評価の基準を提供すべきである。すなわち、作品理解の構造とSFA作成での情報操作内容との関連の親密度、類似性などが「読解方略としてのSFAの意義づけ」になると予想される。その意味ではこの両者の対応関係はテキストの種類を問わず検討されなければならないポイントである。

このことを課題化して述べると、「読解方略としてのSFAの有効性の確認には、作成されたSFAの内容とテキストの情報構造との対応の適否についての判断が不可欠になる」ということである。

最後にこの課題解決のための展望を記す。

4. 課題と展望

①SFAの有効性を検証する手順・方法の問題

本稿執筆に当たって収集した関係の文献は、いずれもSFA活用時の詳細な(実験的ないし実践的な)データを付してはいない。SFAの有効性を検証するためには、学習目標に対するSFA活動の意義を指導過程の中で明確に位置付けることと、その実験的ないし実践的研究による詳細なデータの入手が必要である。

先に引用した3・2の活用例からも予想されるように、SFA活動はたとえ読解方略としてこれを限定してみても、事前・事中・事後いずれでも利用可能である。本稿ではこれまでの評価を踏まえて、読解方略としてのSFAは、テキストの語彙的構造との対応を踏まえるとき特に説明的文章(情報テキスト)の理解にとって有効であると予想しているが、このテキスト中の語彙との関係を問題にする場合も、例えば、SFAを事前指導で活用するなど具体的に適用の条件を設定してその実績を評価する手順を踏まなければならない。

②テキストの情報構造と読者の既有知識との関係の吟味

繰り返し言及したように、テキストの情報構造の何をどの程度理解するためにSFAを活用するのか、という問題が根幹にある。筆者は、この問題を考えるために、テキストの内容構成の単純な情報テキストを研究対象にしようとしているが、このような限定はSFAがこの種のテキストの理解に有効であるとするこれまでの評価を踏まえたからである。しかし、次に触れる意味マップ法と比べると明白のように、SFAは意味的差異性を基本にした情報の整理には有効であってもその整理作業自体がどういう意味でテキストの理解に有効かは説明されない憾みがある。この点のはっきりしないかぎり、読解方略としての直接的な意義づけは不明のままであるが、またこの点は、テキストの情報構造と読者の知識構造とのかかわりに理解成立の積極的な根拠を求めようとするスキーマ理論の立場からみても、重大な論点を不問のままにしていることになる。

③意味マップ法との関係

②の論点をいまま少し具体的に考えるために、SFAを意味マップ法と比べてみる。(意味マップ法自体の説明は省略する²⁰⁾。)

意味マップ法はある共通のトピック語に結びつく意味や関係にもとづいて語をグループとして扱い、この結びつきを(概念、カテゴリーの上位・下位の階層を示すことで)図式的に表示できるところに特徴がある。これに対して意味や特性の差異自体により焦点化した方略がSFAである。そのためにSFAでは意味(の差異)の学習が中心になりがちで、テキストの情報構造との対応などはほとんど期待されていない。意味マップ法がテキストの語彙的構造をある程度反映し

た形で作成でき、そのために読解方略としての有効性をその点に求めることができるのに比べると、SFAはこの点で曖昧なものにみえる。Moore and Blanton (1990)での評価でも、方略としての特長を示す〈構造〉〈組織〉〈統合〉といった評価項目がSFAは(-)になっているが、意味マップ法はこれらすべてが(+)と評価されている⁽²³⁾。

しかし、3・2の活用例でも明らかなように、SFAには読解方略としての側面があまりないということではなく、読解方略として作用する仕方が異なるということであろう。この違いを明らかにすることが今後重要な課題となるが、そこでは、先に言及したSFAの特徴である意味素性もカテゴリーも特性も全ては「語」よって表現されるというこの関係の具体的な検討が不可避になるであろう。

注

- (1) Pittelman et al. (1991), p. 2.
- (2) この研究の経緯と成果については、拙稿 (1992) にまとめられている。
- (3) 拙稿 (1989a), (1989b), (1990), 参照。
- (4) Anders & Bos (1986), p. 612.
- (5) Pittelman et al. (1991), p. 8.
- (6) Klein (1988), p. 85.
- (7) Devine (1986), p. 134.
- (8) Anders & Bos (1986), p. 611.
- (9) Richards et al. (1985), p. 254.
- (10) Johnson & Pearson (1984), p. 14.
- (11) Ibid., pp. 9-12.
- (12) Nagy (1988), p.14.
- (13) Anders & Bos (1986), p. 611.
- (14) Pittelman et al. (1991), p. 6.
- (15) Ibid., p. 12.
- (16) Anders & Bos (1986), p. 611.
- (17) Pittelman et al. (1991), p. 21.
- (18) Cooper (1986), p. 188.
- (19) Pittelman et al. (1991), p. 7.
- (20) Anders & Bos (1986), p. 611.
- (21) Pittelman et al. (1991), pp. 42-46.
- (22) 拙稿 (1989a), 参照。
- (23) Moorman & Blanton (1990), p. 180.

引用文献

- Anders, P. L. and Bos, C. S. (1986) Semantic feature analysis: An interactive strategy for vocabulary development and text comprehension. *Journal of Reading*, 29, 610-616.
- Cooper, J. D. (1986) Improving Reading Comprehension. Houghton Mifflin Company.
- Devine, T. G. (1986) Teaching Reading Comprehension: From Theory to Practice. Allyn and Bacon, Inc.
- Johnson, D. D. and Pearson, P. D. (1984) Teaching Reading Vocabulary. (second edition) Holt, Rinehart and Winston.
- Klein, L. M. (1988) Teaching Reading Comprehension and Vocabulary. Prentice Hall.
- Moorman, G. B. and Blanton, W. B. (1990) The information text reading activity (ITRA): Engaging students in meaningful learning. *Journal of Reading*, 34, 3, 174-183.
- Moore, D. W., Reedence, R. J. and Richelman, R. J. (1989) Prereading Activities for Content Area Reading and Learning. International Reading Association.
- Nagy, E. W. (1988) Teaching Vocabulary to Improve Reading Comprehension. International Reading Association.
- Pittelman, S. D., Heimlich, J. E., Berglund, R. L., and French, M. P. (1991) Semantic Feature Analysis. International Reading Association.
- Richards, J., Platt, J., and Weber, H. (1985) Longman Dictionary of Applied Linguistics. Longman.
- Smith, E. E., Shoben, E. J., and Rips, L. J. (1974) Structure and process in semantic memory: A featural model for semantic decisions. *Psychological Review*, 81, 3, 214-241.
- 塚田泰彦 (1989a) 読むことにおける語彙の問題について—意味マップの作り方を中心に—, 上越教育大学国語研究, 第3号, 1-13頁。
- 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, 国語科教育, 第36集, 75-82頁。
- 塚田泰彦 (1990) Pre-Reading Plan について, 上越教育大学研究紀要, 第9集, 1-14頁。
- 塚田泰彦 (1992) 文章理解と語彙知識— F. B. Davis の研究をめぐって—, 上越教育大学研究紀要, 第11巻第2号, 167-181頁。