

## 資料

# 初学者に対する「文脈効果」を応用した 読解指導の有効性について

—古文教材を用いて—

舩 田 弘 子<sup>1</sup> 工 藤 与志文<sup>2</sup>

## THE APPLICATION OF "CONTEXT EFFECT" TO THE TEACHING OF THE READING OF JAPANESE CLASSICS FOR NOVICE READERS

Hiroko MASUDA AND Yoshifumi KUDŌ

The aim of this study was to examine the applicability of "context effect" to the teaching method of Japanese classics for readers lacking proficiency in grammar and words. A total of 100 junior college students in two classes participated in the experimental teaching program. The teaching materials were : (1) a story of Edo period as the main material ; (2) a comic the source of which was the story as the contextual material. In the program, students were asked to read the comic and the original story, then were asked to answer the syntactical and semantical questions on the story. Each question was categorized 2(context-dependent/independent) × 2(context-available/unavailable). The subjects' responses to questions on the original story during classworks, and their impressions of the teaching method were analyzed. The result was that the use of the material providing context was effective in order to assist subjects' reading comprehension of the original story. The result suggested that the top-down type of teaching method was useful to novice readers.

Key words : context effect, reading comprehension, teaching method.

### 問題と目的

文章を媒介とした情報の伝達過程において、書き手は伝達内容を「コード」、すなわち文法規則・単語の辞書的な意味等の知識に基づき符号化し、文章を作る。読み手は文章を同様の「コード」に基づき解読し、伝達内容を受け取る。このように、文章読解の過程では、伝達内容を符号化する手続である「コード」を読者が

理解し、それを用いて読解が行われていると言える。しかし、日常的に文章を読む場合を考えてみてもわかるように、我々は文章読解を「コード」のみに頼って行うのではない。「コード」以外の手掛りも利用しながら、読解を進めて行くのが普通であろう。このような、「コード以外の手掛り」を、「文脈」と呼ぶ(池上, 1984)。

さて、構文論的には正確な文章であっても、特定の文脈の中に位置付けられない限り、その意味の理解や記憶に失敗しやすいこと、また絵やトピックによって文脈を付与することによって、それらが改善されるという事実が指摘されている(例えば, Bransford & Johnson, 1973)。これらの事実は、文章理解の際に、文脈の果たす役割(「文脈効果」)が重要であることを示すものとして

<sup>1</sup> 東北大学 (Tohoku University)

現在の所属：仙台白百合短期大学 (Sendai Shirayuri Junior College)

<sup>2</sup> 東北大学 (Tohoku University)

解釈されている (Rumelhart, 1977)。「文脈効果」は、読解の過程において読み手は受動的な存在ではなく、既有知識を利用して文章に働きかけ、意味を構築するという意味で、むしろ積極的な存在であることを示しているという点で重要である。

また、「文脈効果」の存在は、「トップダウン的な情報処理」と呼ばれるものの重要性を強調することにもなる。これは、先ず文章の文脈を知ることによって大意を把握し、そのことから、個々の単語の意味や、文法規則を類推するという情報処理の仕方である。前述のBrasfordらの研究も、文章理解の際にトップダウン的な情報処理が重要であることを示したことになる (内田1982も参照)。従来は、この「トップダウン的な情報処理」とは逆に、まず個々の単語の意味がわかり、更にそれらの単語の配列を支配する文法規則がわかって、最終的に文章全体の意味が理解できるようになる、言い換えれば、文章を構文論的に理解した上で意味論的に理解し、それを踏まえて語用論的理解に到達するという情報処理の仕方が考えられてきた。これは、上述の「コード」重視の情報処理であり、「ボトムアップ的な情報処理」と呼ばれている。そして、国語・英語などの教科教育でなされている読解指導では、まだまだこのボトムアップ的な処理の指導に偏向していると言える。このことが授業における文法の過剰な重視に繋がり、語学嫌い、文法さえ分かれば読解が可能だという誤った思い込みなど、さまざまな弊害を産み出している。例えば天満 (1989) は、英文読解における、一般的に広まってはいるが、誤りであると思われる考え方を挙げている。本論と関連するものとして、「1. 単語の知識と文法力さえあれば読解は容易にできる」、「2. 連続文の理解は文単位の意味の積み重ねである」がある (p.66)。それぞれについて天満は、単語や文法の知識のみならず、その状況に適した常識的知識・背景知識もまた必要であり、それが意味を推論し、テキストに明示されていない部分を埋めるのに役立つのだとしている。天満の主張が示すように、実際の読解過程は、ボトムアップとトップダウン両方の情報処理の相互作用によって進むものである。例えば、文章読解の過程において、分からない単語がある場合には辞書を引いてその意味を選択する事になるが、どの意味を選択するかは、その文脈に依存することが多い。文脈の把握が誤っていれば、誤った意味が選択されることになるであろう。従って、この2つの情報処理型は同じように重視されるべきであって、どちらか一方のみに偏ることは、指導上問題があると言わねばなるまい。

ところで、「文脈効果」自体は、実験室的研究から導き出されてきたものである。しかしながら、実際の授業の中で読解指導をする際にも、この「文脈効果」の知見を利用しうる可能性がある。つまり、構文論的・意味論的な分析 (個々の単語の意味や文法的な知識の指導) を経て、ボトムアップ的に文脈を含めた全体の内容把握に到達するのではなく、文脈を付与し、学習者に大まかにでも内容を把握させ、そこから類推させることによって、トップダウン的に個々の単語の意味や文法を理解させることができると考えられる。読解の目標を、「文章を介して、書き手の伝達したい意味内容を把握すること」であるとするならば、「文脈効果」は、構文論的な知識の把握が完全でなくても、読解の目標をある程度達成させることができるという意味で、教育心理学的に重要である。

舩田・工藤 (1995) は、初学者を対象に、「文脈効果」を利用した古文の読解指導を試みた。ここでの学習者は、専門学校の2年生であり、中学・高校で古文を一応学習してきている。しかし、高卒後1年以上古文に触れることなく経過していることもあり、古文の原文のみを示されても、意味を理解し鑑賞するほどの力はない (「初学者」とみなしたのはこのためである)。また、「言葉が難しい」、「つまらない」等の理由で、古文を読むことを忌避する人たちがほとんどであった。この学習者たちに、古文の原文を翻案した漫画をあらかじめ提示した後に、原文を読解させる授業を行ったところ、原文を大変よく理解することができ、なおかつ「もっと読みたい」という感想を9割以上の学習者が持つに至った。これは、漫画を提示することが、原文読解の過程にコード以外の手掛り、即ち文脈を付与する働きを持ち、そのことによって、原文のトップダウン的処理が可能となり、読解が容易になったものと考えられる。ただし、そこで用いられた原文は非常に短いものであり、出来事を淡々と記述した文章であるという意味で、内容も単純なものであった。本研究では、より複雑な内容を持っていると筆者らが判断した原文、及び文脈付与教材として原文を翻案した漫画を取り上げた。ここで「複雑な内容」というのは、この原文は出来事の単なる記述ではなく、登場人物の心情の把握や、人間関係などの背景をより踏みこんで鑑賞することが可能であるという意味である。従って、ただ文章の意味が取れば理解できるという前回の教材とは異なり、文章の意味を取った上で、更に、心情や背景を把握・推測し、味わうことが、学習者たちに要求されることになる。このように、前述の定義による、より複雑な

文章において、学習者たちの古文鑑賞における文脈付与教材の有効性を更に検証することを第1の目的とする。

また、前研究では、翻案教材が古文の読解に促進的に働いたことが見出されたが、それが「文脈効果」によるものであることを明確にするという点では、効果の分析は十分とは言えないものであった。本研究では、この点に関して、より詳細に検討するために、授業における原文の内容についての発問の型と、それに対する学習者の回答との関係に着目することにする。

まず、回答のためにどうしても原文中に提示された文脈の利用が必要になる発問がある。例えば、「指示語の指し示すもの」などがこれにあたる。文法的・辞書的知識(前述の「コード」)のみを手掛りにしたのでは正しく回答できないこの種の発問を、「原文文脈依存的発問」とする。これに対し、回答のために比較的文脈を要しない発問がある。例えば、語の基本的意味などがそれにあたる。この種の発問を、「原文文脈独立的発問」とする。

さて、文脈付与教材は、これらの発問への回答に対してどのような役割を果たすと考えられるだろうか。文脈付与教材のねらいは、言うまでもなく、原文を読解する際に必要となる、原文の文脈を把握するための文脈的手掛りを読み手に付与することである。この文脈的手掛りは、漫画のコマに書かれた絵や「セリフ」から、あるいはコマとコマの関係から、もたらされるだろう。この種の情報は、「原文文脈依存的発問」へ回答する際の手掛りになることが予想される。しかし、文脈付与教材が提供する情報は、文脈的手掛りに限られるわけではない。「セリフ」という文字情報には、前述のコードに関わる情報も含まれることになるだろう。この種の情報は、「原文文脈独立的発問」に対する手掛りとして機能することが予想される。

さらに、文脈付与教材としての「翻案教材」のストーリー展開は、原文のものと細部まで一致しているわけではないため、付与教材は、発問全てについて回答の手掛りになるわけではないことにも、注目しなければならない。例えば、いくら文脈的手掛りが文脈付与教材によって提供されても、原文に登場しない人物に関することであるならば、「原文文脈依存的発問」への回答の手掛りとして利用できないのである。ここでは、付与教材が回答の手掛りとして利用可能な発問を「付与教材利用可能発問」、利用不可能な場合を「付与教材利用不可能発問」と呼ぶことにする。

さて、このような発問の分類と正答しやすさに関し

て、いかなる予想が立てられるであろうか。文脈付与教材が回答の際に直接的に利用できる発問群である、「付与教材利用可能発問」では、「原文文脈依存的発問」であっても、「原文文脈独立的発問」であっても、かなりの正答率が見込めるはずである。そこで、これらにおいてはほとんど全問正答が期待できる。さらに、ここで予想どおりの結果が出たならば、文脈付与教材が学習者たちに理解されていることを保証することにもなる。

しかしながら、文脈付与教材が直接利用できない「付与教材利用不可能発問」においては多少事情が異なる。まず、「原文文脈独立的発問」について述べる。前に述べたように、今回の学習者は、初学者と見なしてよいほどの古文読解能力しか持たない。従って、辞書なしで原文だけを読解することを期待され、語句の意味を問われたとしても、回答することはほとんど不可能であるといつてよい。だが、文脈付与教材によって筆者らの主張する「文脈効果」が生じるならば、原文の文脈が把握され、そのことによって、原文のコード的理解、すなわち個々の語句の意味の理解も促進されるはずである。そこで、「文脈効果」が生じなければ正答率は限りなく0%に近い値となるだろうが、「文脈効果」が生じるならば、正答率が相対的に0%よりかなり高い値になると予想できる。

最後に、「付与教材利用不可能」で「原文文脈依存的発問」である発問群には以下のような予想が立つ。この発問群は、原文の文脈が把握できない限り、回答することは困難である。繰り返しになるが、今回の学習者が独力で原文の文脈を把握することは不可能に近い。しかし、文脈付与教材が直接的な手掛りにはならないとしても、文脈付与教材と原文との突き合わせを学習者自身が行うことはできる。それにより、たとえ文脈付与教材には存在しない部分であっても、学習者自身がその欠落部分を補い考えることで、原文の文脈の把握が促進されることが期待できる。もしそうであるならば、その把握された原文文脈を利用し、原文文脈に依存した部分の意味の理解が促進されるはずである。そこで、文脈付与教材の効果がなければ正答率は限りなく0%に近い結果となるだろうが、文脈付与教材が効果を持ったならば、正答率が相対的に0%よりかなり高い値になると予想できる。

本研究の第2の目的は、上述の予想を確かめることによって、本論文の主眼となる「文脈効果」に関して、より明確な結論を導くことである。

## 方 法

### 実験のデザインについて

本研究は、実験結果の授業場面への一般化可能性を確認する意味で、「構成法」を採用した(詳しくは工藤 1994; 1995を参照せよ)。構成法は、「すでに形成が可能であることが知られている行動の形成要因の寄与率を比較研究するよりは、むしろ特定の行動がいかなる要因によって形成可能になりうるかを、要因の組合わせによって実際に形成してみることで、未知の因果関係を見出そうとする方法である。(牛島ほか 1969)」本研究では、教育目標たりうるものの、形成要因が未だ知られていない行動を対象に、その形成を可能にすると考えられる諸要因を仮設的に特定し、その水準を操作することによって、目標実現の可否を実際に確認し、仮説の検証を行う。本研究における教授目標は、授業場面において達成さるべきものであるもので、授業において特定の教授プランを実施する事によって、要因の操作がなされる。なお、対立仮説、例えば「単に古文の原文のみを教材に用いた授業を行っただけでも、教授目標は実現される」は、被験者の事前状態に関する記述から分かるとおり、はじめから否定されていると考えられるので、対立仮説の検証を目的とした通常の「統制群」は設定する必要がないと考える。

### 学習者と授業実施期日

授業は、1994年12月に3週間にわたって行われた。学習者は仙台市内の外国語系専門学校の2年生、A・Bクラスとも約50名である。授業者は筆者のうちの1人である。彼らの日常の授業は、英語の読解や会話がほとんどを占めていて、一般教養としての「国語」を週1時間、学習者たちが1年生の時から継続して、今回と同じ授業者が担当している。彼らは前述のように、今回の授業と類似の教授目標のもとに計画された古文の授業を1994年の7月に2時間受講している。彼らにとって、今回は2度目の古文の授業になる。従って、前回の授業で学習した古文の読み方を踏まえ、更に深い読解が必要となる今回の授業に取り組むというのが、予想される彼らの事前状態と言えよう。

### 用いた古文について

教材として選択した古文、「不思議の尼<sup>さんげ</sup>餓<sup>さんげ</sup>悔<sup>さんげ</sup>もの語の事」は、江戸時代の随筆である、『耳囊』(1991)から取った。前述した筆者らによる古文の1度目の授業では、江戸時代の随筆である『北窓瑣談』から、「異形を見る」を教材とした。これが学習者たちには大変好評であり、「こういう古文もあるんだ、と思った」、「こういう話は

面白いのもっと読みたい」等の感想が目立った。そこで、今回の授業でも、似たような時代・ジャンルの文章を取り上げた。この話のあらすじは、以下のようである。「両親と死に別れた幼い娘が裕福な農家に引き取られて成長する。十五、六になった頃、養父である主人と関係を持つ。そのうち養母である主人の妻が病気になり、死後に少女が後妻になるように、主人と少女に告げる。ある日、妻と少女は妻の言い付けで観音参りにいくが、途中で妻は苦しんだ末亡くなり、少女も恐ろしさのあまりその場に気絶する。死んだ妻の手が、背負っていた少女の肩から離れず、やむなく手首を切って遺体を離す。少女は菩提心を起こして尼になるが、死んだ妻の手首はまだ彼女の肩についたままである。」更に、この話の内容は、単に不気味な話だというだけではなく、人間の心理を深く理解することを可能にするものであり、十分文学的鑑賞に耐え得るものであると考えた。

### 教授目標ならびに教授原則

本研究の教授目標は以下の4つである。

1. 古文は、古語の意味や文法を完全に把握して、初めて内容を理解できるというものではなく、大まかに内容を把握してから、古語の意味や文法的なことを推測する読み方もあることを知らせる。
2. 現代語では分かりにくい古語の趣を味わうことができるようにする。
3. 古文の文章には明記されていない、状況や心情を推測させる。
4. 1・2・3の教授目標の実現を目指したプランによる授業の中で古文を読むことによって、古文に対する「ぜひ読みたい」「読んでもいい」という肯定的な反応を引き出す。

これらの授業目標を達成するために、具体的には次のように教授原則を定め、それに従った教授プランを作成した。対応する教授目標ごとに、教授原則を列挙する。

原則1：漫画を文脈付与教材として先に提示し、その後に漫画を手掛りに原文を読ませる。(目標1に対応)

文脈付与教材として、杉浦日向子作の漫画『百物語』の中から、『耳囊』の「不思議の尼<sup>さんげ</sup>餓<sup>さんげ</sup>悔<sup>さんげ</sup>もの語の事」を翻案したと思われる、「尼君さんげの話」を利用した。前回の結果から、漫画を利用することは、文脈を大まかに理解させるために有効であることが分かっているためである。この漫画はあらすじや登場人物は原文にほぼ忠実であり<sup>3</sup>、文脈付与教材としての役割は十分果たし得るものである。しかし、杉浦の漫画では、セリ

フは1ヶ所を除いて全て古語で表記されている。従って、そのままでは学習者にとって理解しにくい可能性があるため、筆者らが漫画のセリフを全て忠実に現代語訳して使用することにした。ここで注意しておきたいのは、杉浦の漫画は翻案であるため、『耳囊』の原文をそのまま漫画のセリフに利用したものではないということである。従って、漫画のセリフと原文の言葉は一対一対応はしていない。そのため、原文の言葉の意味を問う発問に学習者が回答する時にも、漫画からただ抜き出せば回答できるとは限らない。

漫画を読んだ上で、古語の意味・人間関係・動作の主体・対象などを文脈に沿って推測させることにした。あくまで、トップダウン的な処理が目的なので、古語辞典、その他の辞書は、授業では一切用いないようにした。

原則2：言葉の意味は文脈に沿って幅を持たせて考えさせ、古語の趣を味わうことを目指す。(目標2に対応)

授業の中で、原則1のように古語の意味の推測が行われるわけだが、古語を現代語に置き換えさせる際にも、「文脈に沿って」ということを強調し、正解を1つだけ定めるのではなく、学習者に可能な限りたくさんの置き換えを求めることにした。それによって、1つの古語がその文脈の中で持つ意味は、複数の現代語で置き換えが可能なこと、つまり、古語の意味は1語につき1つだけではなく、ある範囲を持っているのだということを知らせようとした。なぜなら、ある古語の意味が、そのような範囲を持っていることが分かると、その言葉の指し示すもののイメージがより具体的になり、意味は現代語で理解した上で、響きや言い回しなどで、現代語とは違う趣を味わうことができるであろうと考えたからである。

原則3：漫画と原文の内容や表現の違いに着目させる。(目標3に対応)

前述のように、杉浦の漫画は内容において原文とは多少の違いがある。学習者がその違いに気づくことは、原文が理解できていることになり、それにより、漫画と原文の全体的な印象の違いを考えることができる。また、授業者側も、杉浦の漫画では暗示にとどまっていることを、発問の形で提示することによって、学習

者に状況・心情を考えるきっかけを与えることにした。

以上の事から、教授原則1～3を具体化した本研究の教授プランによる古文の読解指導を受けることによって、教授目標1～3が達成され、結果として教授目標4も達成されることになると期待できる。

### 授業の流れと発問

学習者には、プリントが配られ、それに各自書き込みながら授業が進められて行くことになる。そのプリントは、漫画を印刷したもの(B4, 2枚)、原文を印刷したもの(B4, 2枚)、発問を印刷したもの(B4, 3枚)である。オリジナルの原文は、漫画で扱われている部分の前に、尼が懺悔話をして、それを原著者が知るに至るまでの経緯が記述されている。この部分は、本研究の目的の1つである文学的鑑賞とは直接的には関係がないので、筆者らが全て現代語訳し、現代語の形で学習者に提示し、授業の時には1度朗読するのみにとどめた。

具体的には授業は以下の3部構成で行われた。

1) 文脈付与教材としての漫画を読み、内容と人間関係などを把握する。

学習者は個々人で漫画を読み、漫画の内容を発問にそってプリントに独力でまとめる。その後、授業者が、学習者を指名し、どのようにまとめたかを回答させて板書し、クラスに漫画の内容・人間関係の確認をし、トピックが抜けた場合には補足を行った。ただし、発問3(「あざになるほどしがみついたのはなぜか」)は、心情の読み取りに関わり、しかも漫画の中では暗示されているにすぎない部分でもあるので、正答を示すという形はあえて取らず、学習者に自由に発言させて板書し、可能性のある回答をクラス全体に示すにとどめた。(発問数3)

2) 原文を詳細に読んで、個々の言葉の意味や登場人物のセリフ等を理解する。

原文は教授者が1度全文をゆっくり朗読して聞かせ、その後クラス全体の活動として精読を行った。1つ1つの発問に対して学習者を指名し、回答を板書してクラス全体の理解を確認した。この際、正答基準に達したのものには、そのことを明言した。正答が出ない場合は、ヒントを与えて回答を促し、また3名指名しても正答が出ない場合は、教授者から正答を与えることも行った。また、発問に含まれていない原文の部分に対しても、丁寧に読みながら、内容を確認していった。回答の際には、漫画を自由に利用するように教示した。(発問数29)

3) 漫画と原文を踏まえて、登場人物の心情などを

<sup>3</sup> 原文と漫画が違っているのは、主に以下の3点である。①漫画では尼に残るのはあざだが、原文では手首そのものである、②漫画では主人の妻は眠るように死ぬが、原文では主人の妻は断末魔の苦しみの中で死ぬ、③漫画では尼と主人との関係は暗示にとどまるが、原文では肉体関係を持ったことが明示されている。総じて漫画の方が表現が和らげられている。

推測し、感想等をまとめる。

ここでは、漫画と原文を自由に参照しながら、発問に対する回答をするよう教示した（発問例：主人の妻は、なぜ手首を引き放せないほど、しっかりとしがみついたのだろうか）。個人で考えるための時間を数分とり、その後指名して発表させ、全体のものにするようにした。ここでは、心情の読み取りであるため、読みの正誤は厳密に区別されるものではない。従って、あまりにも正答基準から大きくはずれているような回答について指摘すること以外は、すべての回答に対して教授者は「そういう読みができる」という形で支持を表明するという方針を取った。その後、授業すべてを踏まえ、個々人に感想をまとめさせた。（発問数8）

なお、3時間の授業でこれらの発問は、以下のように配分された。1時間目は1)の3問と2)の8問、2時間目は2)の12問、3時間目が2)の9問と3)の8問である。従って、授業の1)2)3)がそのまま3時間に対応しているわけではない。

本研究の第2の目的のところで述べたように、古語の意味を推測したり、現代語に置き換えたりする発問は、原文文脈依存的発問と原文文脈独立的発問に分けられる。加えて、文脈付与教材である漫画が利用可能なものと、不可能なものがある。この2つの指標から授業の2)の段階の発問をカテゴリー化すると、以下の4つに分けることができる。

＜原文文脈依存的・付与教材利用可能（Ⅰ：以下ローマ数字はカテゴリーを指す）＞ 発問の具体例を挙げる。「12「右の女を我が跡へすへ給へよ」は、誰が誰に向かって、誰をどうしろと言っているのか。」これは、原文の文脈の中で、人間関係やその場の状況が描かれていないと回答できないので、「文脈依存的」である。また、付与教材の中でこの状況・セリフの一部は描写されているので、「付与教材利用可能」である。

＜原文文脈依存的・付与教材利用不可能（Ⅱ）＞ 同様に例を挙げる。「4「心をかけける」とは、誰が誰に何をしたことか。」これも、原文の人間関係が分かっていると回答できないので、「文脈依存的」である。そして、付与教材の中でこの状況・セリフは描写されていないので、「付与教材利用不可能」である。

＜原文文脈独立的・付与教材利用可能（Ⅲ）＞ 同様に例を挙げる。「2「棟高き農家」とは、どんな農家の事だろう。」これは、言葉の一般的意味を尋ねるものであり、原文から切り放して考えても回答可能であるので、「文脈独立的」である。また、付与教材の中でこの状況は描写されているので、「付与教材利用可能」である。

＜原文文脈独立的・付与教材利用不可能（Ⅳ）＞ 同様に例を挙げる。「3「不便におもひて」とは、どういうことか。」これは、原文から切り放して考えても回答可能である。従って、「文脈独立的」である。また、付与教材の中でこの状況は描写されていないので、「付与教材利用不可能」である。

文脈付与教材が原文の読解の促進に効果を持つならば、学習者にとっては、Ⅰ・Ⅲの発問群はほぼ全問正答が可能になり、Ⅱ・Ⅳの発問群はかなりの程度正答が可能になると予想できる。

## 結果と考察

分析の対象になったのは、授業での学習者の発言・授業者の解説・板書の内容と、Aクラス24名、Bクラス16名分のプリント(3枚)の内容であった。このプリントには発問が印刷され、ここに学習者が自分なりの回答・感想などを各自書き込んでいる。指名された学習者の発言内容は教授者が把握できるが、指名されなくても独自の回答を試みている学習者がいるはずなので、そのような学習者の回答を回収したプリントから拾い上げることを狙った。この人数は、3週間1度も欠席せず、なおかつ最後の授業の際に、授業で用いた上述のプリントを3枚とも提出した学習者の数である。

### (1) 発問の4カテゴリーにおける学習者の回答の違いについて

各発問に対して、学習者は席順に従って指名され、回答する。その際、A・B両クラスにおいて、教授者の援助なしに学習者が独力で正答を出せた発問の個数と、その発問数のカテゴリー内に占めるパーセントを、TABLE 1に示す。結果は、Ⅰ、Ⅲ（付与教材利用可能）は、正答率が100%である。例えば、Ⅰ（原文文脈依存的）の発問12では、「奥様が主人に向かって言っている/少女を後妻にしろと言っている（Aクラス、以後アルファベットのみに記述）」という正しい回答が即座に得られた。次に、Ⅱ、Ⅳ（付与教材利用不可能）では、Ⅱ（原文文脈依存的）の正答率は67%、Ⅳ（原文文脈独立的）の正答率は60%であった。正答例としては、Ⅳの発問3に「かわいそうに思って（A）；あわれに思って（B）」と答えるものが挙げられる。独力では正答できなかった例としては、

TABLE 1 カテゴリー別正答発問数

	原文文脈依存的	原文文脈独立的
付与文脈利用可能	Ⅰ：7/7(100)	Ⅲ：3/3(100)
付与文脈利用不可能	Ⅱ：6/9(67)	Ⅳ：6/10(60)

※正答発問数／発問総数（ ）は%

IIの発問4で「心をかけける」の意味がすんなりとは出なかったことが挙げられる。

上記の結果から、正答率はI・IIIがいずれも100%、II・IVがいずれも60%以上となった。この60%という数字は、学習者が初学者である点や辞書に頼っていない点を考慮すると、現段階では満足できるものと考えられる。従って、問題の所で述べた予想は確かめられた。

今回の結果をさらに補足するものとして、以下のようない事実も報告された。授業の中で学習者が独力で正答を出せなかった発問に対し、授業者は更に原文の文脈を確認するという援助を引き続いて行った。例えば、発問7(「心の丈看病なして」の現代語訳)では「子どもの頃から育ててくれた人が病気になり、それを看病しているシーン」と説明した。その結果、授業者が原文の文脈を補った<sup>6)</sup>いづれの発問においても、学習者は正答することが可能になった。例えば上記発問7への回答としては、「一生懸命、必死に(A)；心から看病して、心底、一生懸命(B)」が得られている。

更に、学習者自身が、原文を読解する際に、漫画(付与教材)がどの程度役に立つと感じたかについて、授業の終了後に調査し、まとめたのがTABLE 2と3である。TABLE 2は、漫画(付与教材)が古文を読む際に役

TABLE 2 「漫画が古文を読む際に役に立ったか」への回答

	大変役に立った	少しは役に立った	全然役に立たなかった
Aクラス	16(67)	8(33)	0(0)
Bクラス	14(88)	2(13)	0(0)
計	30(75)	10(25)	0(0)

※数字は人数、( )は%

TABLE 3 「漫画がどういう所で役に立ったか」への回答

	Aクラス	Bクラス	計
話の流れを理解するのに	20(83)	13(81)	33(83)
言葉の意味を予想するのに	20(83)	10(63)	30(75)
登場人物の関係を掴むのに	7(29)	5(31)	12(30)
その他	0(0)	3(19)*	3(8)

※数字は人数、( )は%，複数回答。

\*以下に示すような自由記述があった(文章ママ)。

- ・絵が出ていて、状況がつかみやすかった。
- ・わかりやすい。
- ・こういう話は高校ではやらなかったの、やりがいがある！

に立ったかを聞いた結果だが、A・Bクラスの両方で、全ての学習者が「大変」あるいは「少しは」役に立ったと答えている。また、具体的にはどういう点で役に立ったかを聞いた結果がTABLE 3であるが、「話の流れの理解」、「言葉の意味の予想」の両方については、ほとんどの学習者が役に立ったと回答している。それに対し、「登場人物の関係を掴む」について、役に立ったと答える学習者は3割程度と少ない。しかしながら、授業の中では、裕福な夫婦と少女(後の尼)が登場すること、少女が引き取られ、育てられていること、後妻にと言われたことなどの人間関係については援助なしに正答されているので、付与教材によって人間関係がある程度把握していることが推測し得る。この結果について1つ考えられるのは、「登場人物の関係を掴むのに役に立ったか」と聞かれることで、漫画では暗示されているのにとどまっている少女と養父との関係まで、漫画を読むことで分かったかどうかを聞かれているのだと、学習者が判断した可能性である。ここでの問いの意図が、学習者に正確に伝わらなかったのかもしれない。

上記の結果から、本教材の読解には、「文脈効果」が促進的な役割を果たしたと結論づけることができる。また、そのことは、学習者の意識の調査の結果からも裏付けられたと言える。

## (2) 教授目標の達成の可否について

(1)の結果から、教授目標の1は達成できたと考えられる。そこで、ここでは、教授目標2～4について、達成の可否を検討する。

はじめに、教授目標2「古語の趣を味わうようにする」について述べる。授業の中で、古語から現代語に置き換える際にさまざまな言葉を選ばせることができた。具体例を挙げると、発問27「『無頼』とはどういうことか」に対して、「やむを得ず・仕方なく・しょうがなく」などと回答できている。

また、学習者に「漫画と原文とではどちらが好きか」と、「その理由」を聞いたものの中から、古語の趣を肯定的に評価しているものを拾った。原文と答えたのは15人(38%)、両方好きだと答えたのは8人(20%)であり、6割近い学習者が古文である原文を漫画と同様に、あるいは漫画よりも肯定的に評価している。またその中の5人(13%)が、原文の言葉・表現を肯定的に評価した感想を記述していた。具体例を挙げる。「表現のされ方とか言葉が漫画より原文の方が濃いというか、重い感じ(だから原文が好き)。」このような結果から、原文の言葉・表現を、学習者たちはある程度味わうことがで



きたと思われる。

次に、教授目標3「文章に明記されていない心情や状況を鑑賞する」について述べる。A・B両クラスとも、学習者は容易に授業者の期待する回答を出すことができた。ただ、「尼になるということの具体的な意味」について、学習者の理解が不足していると思われる点があり、授業者がそれについて補うことで、単に「手首があつては結婚できない」と言うのではなく、「贖罪」などの、より深い読みが可能になった。ただし、クラスによっては、補う前から「罪悪感」の発言も出ていたことから、尼になることの重みを独力で感じ取ることができていた学習者もいたものと思われる。

また、原文と漫画の違いも大変よく把握されていた。授業では、漫画が総じて表現が和らげられていたり、暗示にとどまっていることも指摘した。上述のように、漫画を肯定的に評価する学習者と、原文を肯定的に評価する学習者はほぼ半々だった。原文が好きだという理由の中で多かったのは、「より詳しくリアル」などであり、漫画が好きだという理由で多かったのは、「分かりやすい」であった。両方いいとする理由は、「漫画は分かりやすいが原文は詳しい」というものが多かった。なお、漫画が好きだと答えた人の中には、「原文は生々しすぎて嫌だ」とした人も目立った(15人中6人)。これは、漫画と原文の内容的な違いがしっかり把握できた上で、あえて表現の柔らかい漫画を選択していると考えられるので、単に「分かりやすいから」という考えで漫画を選択する人とは区別して考えるべきであろう。これらの結果から、この教授目標についても、十分に達成されたと考えてよいだろう。

最後に、教授目標4「古文に対する読みたいという反応を引き出す」であるが、授業終了後の「江戸随筆をもっと読みたいか」という問いへの学習者の回答をTABLE 4にまとめた。A・B両クラスにおいて、「ぜひ読みたい」、「読んでもいい」と答えた学習者をあわせると、9割以上になった。これは、前研究の結果とほぼ同じであり、この文章と授業に対し、学習者が肯定

的に受け止めていることがうかがえる。また、感想でも、この教材に興味をもったと考えられるものが目立った。具体例を次に示す。「ただ単に怖いだけでなく、人間と人間との恨みや怨念なども感じることができ、そのリアルさが伝わってきて面白かった。」「奥さんの気持ちがはっきりとは書かれてないけれど、想像できるように表現されていて、裏に隠された気持ちが分かって、はっきり書いてあるよりかえって怖かった。」「こんな話が自分の周りで起こったら怖いだろうと思った。原文だけだと言葉の意味など分からなかったけれど、漫画でちょっと助かった。」これらのことから、学習者たちは、本教材に興味を持ち、古文を読むことに対する積極的な反応が引き出されたと考えられる。従って、教授目標4は達成されたと言える。

## 討 論

本研究の目的は、初学者に対する「文脈効果」を利用した読解指導プランの有効性を検討することによって、実験室的場面において確認されている「文脈効果」の、教育実践場面における一般化可能性を探ることであった。

筆者らの当初の予想は、(1)付与教材が利用可能な発問群(I・III)は、ほぼ全問正答が可能であろう、(2)付与教材が利用不可能な発問群(II・IV)でも、正答率はかなり高いだろう、の2つであった。結果として、両方の予想が確かめられた。これらの結果は、文脈の付与が原文の読解に有効に働いたことを示している。また、今回の文脈付与教材を読んだだけでは十分に原文の文脈を把握しきれなかった学習者でも、授業中に「原文の文脈を補う」という援助によって回答が可能になったことより、「文脈効果」の読解に及ぼす促進的な働きをさらに補強する結果が得られたと言える。

このように、本研究において、文脈付与教材が古文を読む際に促進的に働く事が示された事で、文章読解の際のトップダウン的処理の有効性と、それに伴う文章のトップダウン的読解指導の重要性が実際に明らかにされたと言えよう。今回の学習者は、単語の意味・文法的事項を理解し、それから文章を読解するという従来のボトムアップ的指導のもとでは、古文を「難しい・読みたくない」としていた。しかし、本研究で既に展開されたようなトップダウン的指導を行えば、9割以上が「古文を読みたい」と答えるのである。この事実からも、ボトムアップ的指導のみを過度に強調することの弊害が改めて見て取れよう。

次に、今回の結果の一般化可能性について述べる。

TABLE 4 授業終了後の「江戸随筆をもっと読みたいか」への回答

	ぜひ読みたい	読んでもいい	余り読みたくない	全然読みたくない	その他
Aクラス	7(29)	15(63)	1(4)	0(0)	1(1)
Bクラス	4(25)	11(69)	1(6)	0(0)	0(0)
計	11(28)	26(65)	2(5)	0(0)	1(3)

※数字は人数、( )は%



まず、学習者の問題について触れたい。今回の学習者は、古文の原文を読む能力においては、初学者と見なし得るとはいっても、一応は中学・高校の古文の授業を経てきている人たちである。また、方法のところで述べたように、今回の授業に先立って、類似の方法による古文の授業を受講している。従って、過去の学習経験が今回の古文を読む際に促進的に働いた結果、読み取りに成功し、興味も維持された可能性はもちろんあるだろう。しかし、今回の学習者のほとんどが、古文一般に対し「つまらない、読みたいくない」という感情を持ってしまっていたこともまた、何等かの過去の学習経験の結果であろう。そのような学習者からも、前回に続き、今回の授業でも興味を引き出すことが可能だった。それゆえに、古文に対する否定的な感情をまだ余り持っていないであろうと予想できる、本当の古文初学者、つまり、中学や高校ではじめて古典に触れる学習者にこのような古文の指導を行う事は、古文の意味が文脈にそばよく分かる事を実感させ、古文に興味を持たせることに、重要な役割を果たすのではないかと考えられる。

また、材料としての古文についてだが、今回は江戸時代の随筆から、「奇談」と呼ばれるジャンルの作品を選択した。その結果、学習者たちの興味を喚起し、面白く読んでもらう事ができた。学習者の感想の中にも、「こういう話は高校ではやらなかったのでやりがいがある」というものがあつた。このことから、奇談という題材であるからこそ、学習者が興味をもって読んだことが推測しうる。従って、このような題材は、初学者向けとして適切であると筆者らは考える。

更に、文脈付与教材について述べる。今回の付与教材は、学習者の読みやすさと、翻案を授業で利用する事を考えたため、杉浦の漫画を選択した。授業の結果を見ると、漫画は文脈付与教材として大変適切であったと言える。そして学習者は単に文脈付与教材としてだけでなく、漫画自体をも鑑賞している事が、「漫画の方が表現が和らげられていて好きだ」などの感想から読み取れる。今回は上述の様な理由で漫画を用いたが、もちろん文章でも文脈付与教材の役割は十分果たし得るものがあるだろう。例えば、古文を元にした小説は数多い。これらの小説を古文の文脈付与教材として用いることができるのではないかと。また、そのような小説がない場合でも、教師が簡単なあらすじを古文を読む前に与えるようなことも、文脈付与の役割を果たし得るのではないかと。

もちろん、本研究は古文読解の授業を構成する上で

の「文脈効果」の応用可能性を探ったものである。従って、対象とされるものはその授業で取り上げられた教材としての古文であり、その授業における古文の読解を促進する援助法の開発という限定的な問題が設定されているのである。従って、学習者の古文読解の能力を高めるといような一般的な目標の実現を直接対象としたものではないということを強調しておく必要があるだろう。この種の一般的な目標は、個々の授業のというよりもむしろカリキュラム全体の目標である。また、本研究のデータが、いわゆる「事後テスト」によるものではなく授業での発言を中心としたものである点も、以上に述べたような本研究の限定的な問題意識と一致したものである。このような理由から現段階では、本研究で得られたような授業内での読解の促進効果が、「授業外」の領域でどのように作用しているのかについては、ほとんど知見が得られていないと言わざるを得ない。今後検討すべき問題である。

## 引用文献

- Bransford, J.D., & Johnson, M.K. 1973 Considerations of some problems of comprehension. In W.G.Chase(Ed) Visual information processing. New York Academic Press.
- 池上嘉彦 1984 記号論への招待 岩波新書
- 工藤与志文 1994 比較研究法の論理と構成法の論理 新教育心理学体系 6 中央法規 Pp.123—138.
- 工藤与志文 1995 比較研究法における「統制群」の役割について 東北大学教育学部研究年報, 43, 171—191.
- 舩田弘子・工藤与志文 1994 翻案教材を用いた古文の読解指導—江戸奇談随筆を題材に— 読書科学, 38, (4), 128—140.
- 根岸鎮衛・長谷川強校注 1991 不思議の尼<sup>さんげ</sup>餓<sup>う</sup>悔<sup>い</sup>もの 語の事 耳囊 下 岩波文庫 Pp.366—368.
- Rumelhart, D.E. 1977 Introduction to human information processing. New York : Wiley.
- 杉浦日向子 1988 尼君さんげの話 百物語 壱 新潮社 Pp.101—108.
- 天満美智子 1989 英文読解のストラテジー 大修館書店
- 内田伸子 1982 文章理解と知識 認知心理学講座3 推論と理解 東京大学出版会 Pp.158—179.
- 牛島義友・阪本一郎・中野佐三・波多野完治・依田新(編) 1969 教育心理学新辞典 金子書房  
(1996.3.6受稿, 6.19受理)