

大学受験評論文における既有知識活用方略の認知

古 居 美 香

1. 問題と目的

現代文の読解について、「勉強の仕方がわからない」とか「センスがないとだめだ」と考える生徒がいる。他方、読解力を高めるための勉強法については、通常「多くの本を読む」や「読解問題をたくさん解く」といった広範なものや「指示語に注意する」「段落構成を把握する」といった具体的方法が奨励される。これらの方法が大切なことはいうまでもないが、文章理解に関する心理学の研究では、既有知識を活用することの有効性が指摘されている。この知見を実際の読解指導で用いるとすると、「テーマに関する知識を増やしてそれを利用する」という指導になる。しかし、既有知識を活用する方略は、授業場面ではあまり強調されていないように思われるし、またこの方略を意識して使っている生徒もそれほど多くないように感じられる。本研究では、大学受験現代文の特に評論文（以下「現代文」と記す）の学習において、既有知識を活用する方略がどれほど学習者に認知されているかを明らかにする。

（1）読解方略

文章理解を促進するための方法の1つとしては、文章の一部書き換えやアレンジによって読み手の理解を促進する方法が考えられており、その効果が研究によって示されている（Britton & Gulgoz, 1991）。しかしながら、本研究では大学受験の問題文における理解について取り上げていることから、常に読み手に適切なテキストを用意することは極めて困難である。そこで、読解を促進する「読み方」、すなわち「読解方略」に注目することが必要であると考えた。

読解方略について秋田（2002）は、「読み手が自分の読み行動を正しく方向づけようとして意図してやっている行動」であり「方略は技能とは違って、読み手が意識して行うもの」とであると定義している。方略指導が読解の遂行成績を向上させることが示されている（Palincsar & Brown, 1984 など）。多くの実証的研究（秋田 1988；Chemielewski & Dansereau, 1998；Spires & Donley, 1998 など）では、方略が読解遂行にどのような影響を与えるかということについて、Kintsch らのモデル（Kintsch & vanDijk, 1978；Kintch, 1990）に沿った考察がなされている。Kintsch らのモデルでは、テキストの理解はテキストに明示的な内容の表象（テキストベース）構築から、テキストの内容に読み手の既有知識がプラスされた表象（状況モデル）の構築という軸と、テキストの部分的なまとまり（マイクロレベル）から全体的な構造（マクロレベル）という2つの軸に沿って発展していくとされている。

読解方略の構造を体系的に示した犬塚（2002）の研究では、自由記述による調査の結果得られた読解方略からボトムアップ的に質問項目を作成し、読解方略を7つの因子「意味明確化」「コントロール」「要点把握」「記憶」「モニタリング」「構造注目」「既有知識活用」に分け、これらをさらに因子分析し、3つの因子を抽出した。第1因子は「意味明確化」「コントロール」からなり「部分理解方略」と名づけられた。第2因子は「要点把握」「記憶」「モニタリング」からなり「内容学習方略」と名づけられた。第3因子は「構造注目」「既有知識活用」からなり「理解深化方略」と名づけられた。方略教授・方略訓練研究の変遷について大村（2001）は、「初期（1980年代以前）には文章の内容とは関係ない自己モニタリングスキルや、一般的な理解方略の獲得を対象としていたが、1980年代後半からどんなテキストを読むときにも効果的な理解方略を教授するよりも、一貫した知識体系の理解を促進するような方略の役割が重要と考えられるようになった」と述べ、この変化の背景には、読み手の知識の重要性が再認識されたことがあると指摘している。

（2）評論文

本研究では特に評論文に特有の読解方略に焦点をあてる。評論文に注目する所以は、大学入試の現代文では、「毎年入試国語に小説を出題する大学は少数の例外を除いて十数校の国公立大学の二次試験に限られる」と石原（2002）が述べているように、多くの入試問題で評論文が出題される現状があるからである。ただし、評論文と一括りにしても、その内容や文章構造は多様であり、個々の文章によって使用される方略が異なる可能性が考えられるが、その点に関しては、「読解方略についての先行研究からは方略の構造、すなわち方略使用傾向の相関関係自体が異なってくるという知見は得られていない」と犬塚（2002）が述べていることを参考にし、本研究でも評論文においてほぼ一貫した方略構造があることを前提とする。

（3）既有知識活用方略

Ausubel（1969）によれば、「新しい情報が理解され学習されるかどうかは、学習者がどのような既有知識を持っているかにかかっている」という。そして Ausubel は、学習の際に新しい情報を既有知識と関連付けて理解するための足がかりになるような情報（先行オーガナイザー）を前もって与えておくという意味受容学習の方法を提唱した。

文章理解における認知心理学研究で、既有知識はスキーマについての研究として重要視されてきた（鈴木，1989）。スキーマとは一般的に、ある事柄に関するひとまとまりの知識と定義されている。読解において利用されるスキーマを金谷（1995）は「内容スキーマ」と「形式スキーマ」の2つに分類している。内容スキーマは「文章の内容に関する背景知識」であり、形式スキーマは「文章の修辭的構造についての背景知識」である。内容スキーマが埋め込まれている背景・状況のことを認知心理学では文脈と呼び、この文脈に関する研究も数多くある（Bransford & Johnson, 1972；1973；Bransford & Stein, 1982；舩田ら，1996 など）。これらの研究によって、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されない限り、その意味理解や記憶に失敗しやすいこと、また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明らかになっている。

文脈と内容スキーマの関係について大村（2001）は、「文章がどんな文脈の中の事柄について語っているかわかっていても、当該の文脈についての知識が乏しい場合は、やはり理解は促進されない。つまり、文章理解における文脈の重要性は、読者がもっている世界についての知識を前提にしなければ語れないものなのである」と指摘している。このように、文章理解における内容スキーマは学習者にとって必要不可欠なものであるといえる。本研究では、既有知識活用方略に特に注目したいと考える。なぜなら、この方略は文章理解にとってとても重要な部分を占めている（鈴木ら、1989）にも関わらず、現代文学習の際には、それほど認識されていないように思われるからである。まずこの方略が認識されているか否かの現状を明らかにすることを試みたい。

本研究では、読解方略の構造を明らかにするとともに、現代文における得意不得意との関連を検討する。現代文が得意な学習者、つまり熟達者がどのような方略を用いているかを明らかにすることを試みる。ここで熟達者の方略に注目した所以は、熟達者の用いている方略はより効果的であると考えられるからである。

2. 方法

（1）調査対象

大学の一般入試（学力試験）を経験しかつ、高校生に家庭教師、塾講師などを通じて現代文の勉強を教えたことがある大学生、大学院生（具体的にはA学習塾の講師と都内の中高一貫校の学習補助員）男女72名を対象に、個別に質問紙を配付して実施した（2008年2月）。

（2）調査内容

質問紙は教示部分を含めてA3用紙3枚、質問は全部で5問で詳細についてはTable1に記載した。質問項目の作成にあたっては、筆者と筆者の勤務している塾の国語科講師2名と教育心理学を専攻している大学院生5名との協議の上決定した。

各項目の選択基準について以下に記す。問1は、現代文の勉強法について問うもので、既有知識に関連する勉強法を学習者がどれほど行っているかを明らかにするために用いた。問3は、現代文に対する印象を問うもので、現代文という科目について学習者がどのような印象を持っているのかという実態を明らかにするために、項目をボトムアップ的に作成した。問4は、現代文の読解方略に関するもので、学習者が読解の際にどのような方略を取り入れているかを明らかにするために用いた。犬塚（2002）の尺度を参考に、既有知識に関する項目を加え、一部項目を削除して尺度を再構成した。問5は読み取れないと感じた時、具体的な対処法として学習者がどのような方略を用いているかを明らかにするためにボトムアップ的に項目を考え、構成した。読解方略について、問4とは異なった側面から尋ねることを目的に作成した。各項目とも、既有知識に関する項目を意識的に取り入れて質問を作成した。

表 1 質問項目

学習者の勉強方法についての質問によって、既有知識活用を意識していたか否かを調査する。

質問 1 現代文（評論文）をどのように勉強していましたか（複数回答可）

- 1 特に勉強しなかった
- 2 塾などで与えられた問題をなんとなく解いていた
- 3 問題集をたくさん解いた
- 4 頻出テーマについての知識を増やした *
- 5 苦手なテーマの文章をたくさん解いた *
- 6 キーワード集のようなものを用いた *
- 7 新聞を読むようにしていた

* 既有知識活用方略に関するもの

質問 2 現代文（評論文）は得意でしたか

「1 非常に得意だった」から「6 苦手だった」の 6 件法

現代文に対してどのような印象を持っていたかを調査し、学習者の現状を把握する。

質問 3 現代文（評論文）に対してどのような印象をもっていましたか

「6 非常にそう思う」から「1 全くそう思わない」の 6 件法

- 1 なにを勉強したらいいかわからない
- 2 正しい答えはなく、解釈は自由だ
- 3 勉強しても大した効果は上がらない
- 4 日本語なんだから特に勉強する必要を感じない
- 5 本をたくさん読んでいのか否かが出来を左右する
- 6 現代文（評論文）はセンスが無ければ解けない
- 7 現代文（評論文）は面白くない
- 8 現代文（評論文）は文章の内容が難しい
- 9 普段読まないような文章を読むことが興味深い
- 10 筆者の主張が納得できると面白い
- 11 自分の興味のある分野の内容だと面白い

読解方略についての質問項目。犬塚（2002）を参考に一部質問を削除、改訂し、再構成した。

質問 4 現代文（評論文）を読むときに気を付けていたことはありますか

「4 あてはまる」から「1 あてはまらない」の 4 件法

- 1 文章の構成（意味段落）を考えながら読む
- 2 接続詞に注目して（印を付けながら）読む
- 3 指示語の内容を明らかにしながら読む
- 4 重要な部分はどこかを考えながら（線を引きながら）読む
- 5 意味が分からないところや難しいところは繰り返し読む
- 6 同じ意味の言葉が繰り返し登場している時はそれらをつなげて読む
- 7 筆者の主張がなにかを考えながら読む
- 8 知らない言葉がないか確認しながら読む
- 9 主観を入れないように読む
- 10 難しい文は自分の言葉で噛み砕いて言い直しながら読む
- 11 文章の内容についての知識が自分にあるかを考える
- 12 自分が持っている知識と比べながら読む
- 13 既に持っている知識と文章の内容を結びつけて読む

読解方略を他の側面から質問するために構成した項目。実際読み取れないと感じたときどのような方略を用いているのかを行動レベルで質問。

質問 5 現代文（評論文）の内容が読み取れないと感じたとき、答えあわせをする前にどんな対応をしていましたか

「4 よく行う」から「1 行わない」の 4 件法

- 1 もう一度読み直してみる
- 2 わからない言葉の意味を辞書で調べる
- 3 文章全体の構成（意味段落）を考える
- 4 書かれている内容についての知識が自分にあるか、関連ある知識はないかと考える
- 5 筆者の主張が書かれている部分を探す

3. 結果と考察

(1) 既有知識活用方略の認知について

① 問1（現代文の勉強法）

現代文の勉強法に対する質問の結果を Figure 1 に示す。

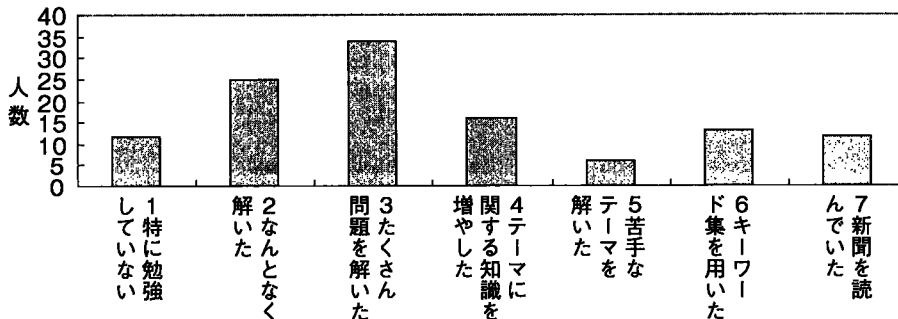


Figure 1 現代文の勉強法

項目の中では「3 問題集をたくさん解いた」がもっとも多く、被験者の約半数（47％）にあたる。それに対し、既有知識活用方略に関連する選択肢の「4 頻出テーマについての知識を増やした」「5 苦手なテーマの文章をたくさん解いた」「6 キーワード集のようなものを用いて勉強した」は、それぞれ 22％、8％、18％といずれも低く、これらの勉強法はほとんど用いられていない。この結果から、既有知識活用方略が学習者にあまり認知されていないということが示された。

② 質問 4（現代文の読解方略）

i) 因子分析

現代文を読むときに気をつけていたこと（読解方略）に関する質問 13 項目について、因子分析（重み付けなしの最小 2 乗法・プロマックス回転）を行った。各項目のうち、因子負荷が 0.4 未満の 3 項目を削除し、再度因子分析を行った結果、解釈可能な 10 項目 3 因子を抽出した。その因子負荷と各因子の α 係数、因子寄与、因子寄与率を Table 2 に示す。

第 1 因子は「自分が持っている知識と比べながら読む」「文章の内容についての知識が自分にあるかを考える」「既に持っている知識と文章の内容を結びつけて読む」という 3 項目からなっているので、犬塚（2002）を参考にして「既有知識活用方略」と名付けた。第 2 因子は「主観を入れないように読む」「文章の構成（意味段落）を考えながら読む」「同じ意味の言葉が繰り返し登場しているときは、それらをつなげて読む」「筆者の主張がなにかを考えながら読む」という 4 項目で、文章全体に関わる方略であることから「全体理解方略」と名付けた。第 3 因子は「指示語の内容を明らかにしながら読む」「接続詞に注目して（印を付けながら）読む」「意味がわからないところや難しいところは

Table 2 読解方略尺度項目の因子分析結果（Promax 回転後の因子パターン）

質問項目	既有知識活用 方略	全体理解方略	部分理解方略	共通性
第1因子 ($\alpha = .84$)				
12 知識と比べながら読む	0.88	-0.1	0.09	0.78
11 内容についての知識があるか考える	0.79	0.15	0.11	0.59
13 知識と結びつけながら読む	0.77	0.09	-0.1	0.62
第2因子 ($\alpha = .58$)				
10 主観を入れないように読む	0.02	0.62	-0.1	0.35
1 構成を考えながら読む	-0.3	0.62	-0.1	0.47
6 同じ意味はつなげて読む	0.16	0.45	0.15	0.28
7 筆者の主張が何かを考えながら読む	0.2	0.45	-0.1	0.17
第3因子 ($\alpha = .57$)				
3 指示語の内容を明らかにしながら読む	0	0.1	0.89	0.91
2 接続詞に注目して読む	-0.2	0	0.45	0.28
5 わからない所は繰り返し読む	0.16	-0.1	0.4	0.12
因子寄与	2.83	2.07	1.90	
因子寄与率	28.53	20.67	11.34	

* 項目前の番号は、質問紙での配列順序を示している

線を引きながら読む」という3項目で、読解の際細部に注目することであることから、犬塚（2002）を参考にして「部分理解方略」と名付けた。

1の（1）で述べたように、Kintschらのモデル（Kintsch&vanDijk, 1978; Kintch, 1990）では、文章における2つの軸として、知識に関するものと全体・部分に関するものが挙げられており、これらの軸に今回の因子構造（既有知識活用方略因子→状況モデル構築，全体理解方略→マクロレベル，部分理解方略→ミクロレベル）が対応しているといえることができる。

信頼性検討のため、クロンバックの α 係数を算出したところ、各下位尺度とも.84～.57の内部一貫性がみられた。

ii) 尺度得点の平均値

因子分析で抽出された各因子の尺度得点の平均値（最大値4.0）（1項目あたり；1点～4点）は、既有知識活用方略2.32（SD0.14）、全体理解方略3.07（SD0.41）、部分理解方略3.14（SD0.15）であった。既有知識活用方略因子の尺度得点の平均値は2.32であり「2. あまりあてはまらない」に近く、また他の因子に比べて低い。この結果から、既有知識活用方略は他の方略と比較してあまり用いられていないということが示された。

③ 質問5（読み取れなかったときの対処法）

読み取れなかったときの対処法についての回答結果を Figure 2 に示す。

これらの対処法のうちで、もっとも尺度得点の平均値が低かったのは「書かれている内容についての知識が自分にあるか、関連ある知識はないかと考える」という項目で「2 あまり行わない」「1 ほと

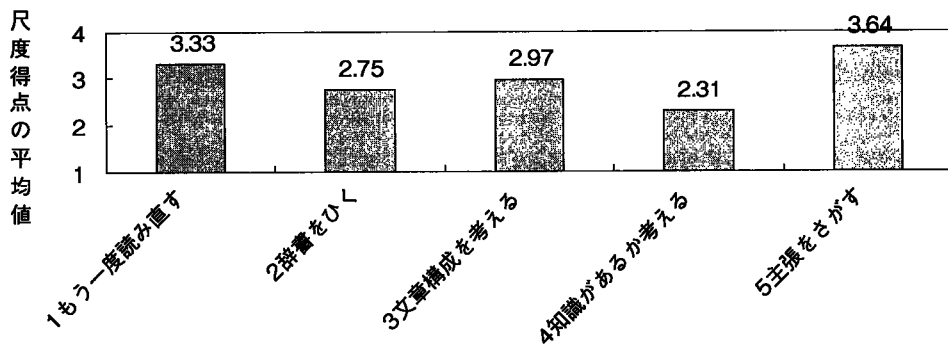


Figure 2 読み取れなかった時の対処法

んど行わない」と答えた人が57%であった。この項目は質問4の読解方略の質問で既有知識活用方略に分類されたものと同じ内容の項目である。この結果から、評論文の内容が読みとれなかったときに既有知識を活用する方略は学習者にあまり認知されていないということが窺える。

(2) 現代文に対する印象について

① 問3（現代文に対する印象）

現代文に対する印象についての回答結果を Figure 3 に示す。

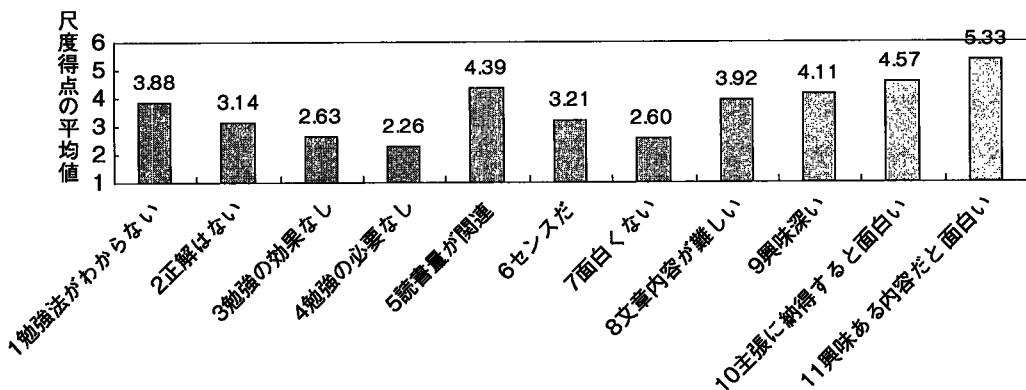


Figure 3 現代文に対する印象

特に平均値が高かったのは「自分の興味のある分野だと面白い」という項目で、「6非常にそう思う」から「4少しそう思う」と答えた人が96%であった。「筆者の主張に納得できると面白い」という項目も「そう思う」と答えた人が全体の78%であった。これらの結果から、現代文に対して肯定的に捉えている人が多いということが窺える。現代文に対して肯定的に捉えている学習者が多いにも関わらず、「なにを勉強したらいいかわからない」という項目について「そう思う」と答えた人は61%と多く、現代文は面白いと思うけれども、具体的な勉強方法はよくわからない、と感じている学習者が

相当数いるということが示唆された。

② 質問3（現代文に対する印象）に関する項目間の相関関係

項目間の相関関係の分析結果を Table 3 に示す。

Table 3 現代文に対する印象の項目間の相関関係

質問項目	1 勉強法がわからない	2 解釈は自由	3 効果なし	4 必要なし	5 読書量	6 センス	7 面白くない	8 内容が難しい	9 興味深い	10 納得できると面白い	11 興味あると面白い
勉強法	1	.393**	.668**	.406**	0.193	0.183	.367**	.281*	-.260*	-.238*	-.171
解釈		1	.277*	.353**	0.165	0.06	0.224	0.216	0.182	0.013	0.004
効果なし			1	.635**	0.182	0.088	.388**	.416**	0.308	0.152	0.258
必要なし				1	0.218	-0.007	.339**	.394**	0.215	0.015	0.029
読書量					1	.338**	0.121	0.049	-0.023	-0.044	-0.062
センス						1	0.221	0.064	0.082	-0.004	0.047
面白くない							1	.471**	-.669**	-.327**	-.256*
難しい								1	0.245	-0.149	0.245
興味深い									1	.473**	0.194
納得										1	.386**
内容											1

注：** 相関係数は 1% 水準で有意（両側） * 相関係数は 5% 水準で有意（両側）

「1 なにを勉強したらいいかわからない」と正の相関関係にあったのは、「2 正しい答えはなく、解釈は自由だ」、「3 勉強してもたいした効果はあがらない」、「4 日本語なんだから勉強する必要を感じない」、「7 現代文は面白くない」、「8 現代文は文章の内容が難しい」で、負の相関関係にあったのは「9 普段読まないような文章を読むことが興味深い」「10 筆者の主張に納得できると面白い」「11 自分の興味ある分野だと面白い」であった。この結果から、現代文の勉強方法がわからない学習者は現代文に対して否定的な印象をもっているということがわかる。「3 勉強してもたいした効果はあがらない」という項目や「2 正しい答えはなく、解釈は自由だ」の項目などの相関も同様の関係である。勉強方法を身につけさせることによって、否定的な印象を変化させることができるようになるか、ということを検討することが今後の研究課題として位置づけとえられる。

③ 質問3 × 質問4. 現代文に対する印象と読解方略の相関関係

相関関係の分析結果を Table 4 に示す。

Table 4 現代文に対する印象と読解方略の相関関係

	1 なにを勉強したらいいかわからない	2 正しい答えはなく、解釈は自由	3 勉強しても効果なし	4 日本語なんだから勉強する必要を感じない	5 本を読んでいるがなかなか問題	6 センスが無ければ解けない	7 面白くない	8 文章の内容が難しい	9 普段読まない文章を読むことが興味深い	10 筆者の主張に納得できると面白い	11 自分の興味ある分野だと面白い
既有知識活用	-0.14	0.17	-0.09	0.01	-0.11	-0.08	-0.18	0.00	0.25*	0.28*	0.25*
全体理解	-0.17	-0.20	-0.25*	-0.12	-0.11	-0.17	-0.26*	-0.16	0.44**	0.20	0.13
部分理解	-0.06	-0.02	-0.11	0.07	0.14	0.00	-0.07	0.20	0.21	0.21	0.08

注：** 相関係数は 1% 水準で有意（両側） * 相関係数は 5% 水準で有意（両側）

現代文に対する印象と読解方略で正の相関がみられたのは「既有知識活用方略」と「普段読まないような文章を読むことが興味深い」($r = .25$ $p < .05$), 「筆者の主張に納得できると面白い」($r = .28$ $p < .05$), 「自分の興味のある分野の内容だと面白い」($r = .25$ $p < .05$) であった。いずれも文章の内容に関連する項目であるとみることができる。文章の内容に関する印象と既有知識活用方略が関連するということが示された。次に、現代文に対する印象と読解方略で負の相関がみられたものは「全体理解方略」と「勉強してもたいした効果はあがらない」($r = -.25$ $p < .05$), 「現代文は面白くない」($r = -.26$ $p < .05$) の2項目である。これらは負の相関であるので、「勉強したら効果がある」と考えている人は「全体理解方略」を用いており、「現代文は面白い」と考えている人は「全体理解方略」を用いている、と解釈することができる。これらは「普段読まないような文章を読むことが興味深い」と全体理解方略の間に強い相関($r = .44$ $p < .01$)があることにも裏付けられている。

(3) 現代文における得意不得意との関連について

① 質問2（得意不得意）

現代文が得意であったかという質問に対する回答結果は、「非常に得意だった」14%, 「わりと得意だった」45%, 「少し得意だった」10%, 「あまり得意ではなかった」14%, 「わりと苦手だった」3%, 「苦手だった」14%であった。「非常に得意だった」「わりと得意だった」「少し得意だった」と答えた被験者が全体の約70%であった。これは今回の被験者が「熟達者」であったことを反映した結果であると考えられる。後の分析のために「1非常に得意だった」から「3少し得意だった」を得意群, 「4あまり得意ではない」から「6苦手だった」を不得意群として2群に分けた。

② 質問3（現代文に対する印象）におけるt検定

現代文に対する印象において有意差があったものをTable 5に示す。

Table 5 現代文の印象における得意不得意群の平均値とt検定結果

	得意				不得意			t 値	t 検定結果
	n	平均	SD		n	平均	SD		
1 勉強法がわからない	50	3.48	1.56	<	23	4.77	1.23	-3.45	$p < .01$
3 勉強しても効果なし	50	2.26	1.31	<	23	3.45	1.40	-3.52	$p < .01$
7 現代文は面白くない	50	2.20	1.03	<	23	3.50	1.71	-3.31	$p < .01$
9 普段読まない文章は興味深い	50	4.56	1.05	>	23	3.09	1.60	3.95	$p < .01$
10 主張に納得すると面白い	50	4.80	1.16	>	23	4.05	1.40	2.39	$p < .05$

*各項目の平均の最大値：6.00

「1なにを勉強したらいいかわからない」「3勉強してもたいした効果はあがらない」「7現代文（評論文）は面白くない」という3項目で不得意群と得意群の間に有意差がみられた。

この結果から、不得意な人は「1勉強法がわからない」し、「3勉強しても効果はない」と思い、「7面白くない」という印象をもっているということが窺える。不得意な人には具体的な勉強法を提示し、効果があると実感させることで、面白いと感じるようになるのではないかと考えられる。「9普段

読まないような文章を読むことが興味深い」「10 筆者の主張に納得できると面白い」という 2 項目で、不得意群と得意群の間に有意差がみられた。この結果も当然のことのように考えられるが、同じような内容を質問した「11 自分の興味のある分野の内容だと面白い」では有意差がみられなかったことから、不得意と感じている人も自分の興味のある内容に関しては面白いと感じることが窺える。この結果から、不得意な学習者に対しては、興味の持てる内容の文章を用いて読解方略を教授していくことが有効であると考えられることができる。

③ 質問 4（読解方略）との t 検定

読解方略における t 検定の結果を Table 6 に示す。

Table 6 読解方略因子と得意不得意との t 検定

	得意				不得意			t 値	t 検定結果
	n	平均	SD		n	平均	SD		
既有知識活用方略	50	2.46	0.82	>	23	2.00	0.88	2.14	p<.05
全体理解方略	50	3.24	0.51	>	23	2.67	0.53	4.27	p<.01
部分理解方略	50	3.17	0.70	≒	23	3.08	0.57	0.54	

* 1 項目当たりの尺度得点の平均値（最大値：4.00）

「既有知識活用方略」と「全体理解方略」で得意群と不得意群の間に有意差がみられた。つまり、得意な学習者は既有知識活用方略と全体理解方略を不得意な学習者よりも多く用いているということである。これに対して、部分理解方略は得意群、不得意群双方ともに平均値が高くまた同じ位用いていた。したがって、現代文が不得意な学習者が得意になるためには、既有知識活用方略と全体理解方略を取り入れることができるようになればよいと考えられる。この点が今後の読解方略指導の課題であることが示唆された。

④ 質問 5（読み取れない時の対処法）との t 検定

読み取れない時の対処法における t 検定結果を Table 7 に示す。

Table 7 読み取れない時の対処法と得意不得意群の平均値と t 検定結果

	得意				不得意			t 値	t 検定結果
	n	平均	SD		n	平均	SD		
1 もう一度読み直す	50	3.38	0.90	≒	23	3.23	0.81	0.68	
2 わからない言葉を辞書で引く	50	2.78	1.00	≒	23	2.73	1.08	0.20	
3 文章の構成を考える	50	3.12	0.99	>	23	2.64	0.90	1.97	p<.10
4 内容についての知識があるか考える	50	2.52	1.00	>	23	1.86	0.83	2.70	p<.01
5 主張が書かれている部分を探す	50	3.74	0.44	>	23	3.45	0.80	1.94	p<.10

* 各項目の平均の最大値：4.00

「4 内容についての知識が自分にあるかどうか考える」で得意群と不得意群との間で有意差がみられた。また、「3 構成を考える」「5 主張が書かれている部分を探す」の 2 項目で有意傾向がみられた。「4 内容についての知識が自分にあるかどうか考える」というのは、既有知識活用方略に対応するので、

ここでも既有知識活用方略を使用しているのは現代文が得意な学習者であるということが示された。

4. 総合考察

本研究では読解方略に関して以下の3点が明らかになった。第1に、現代文の読解方略は「既有知識活用方略」「全体理解方略」「部分理解方略」の3側面に分けられた。このうち「既有知識活用方略」は全体として学習者にあまり認知されていないということが示され、本研究の主たる目的は達成された。

第2に、「部分理解方略」は得意な学習者も不得意な学習者も同程度で使用していたが、「既有知識活用方略」と「全体理解方略」は、得意な学習者の方が不得意な学習者よりも多く用いていることが示された。したがって、現代文が得意な学習者と不得意な学習者の違いは、「既有知識活用方略」と「全体理解方略」の使用によることが示唆される。これは今後、読解方略についての介入指導をする上で重要な示唆を与えるといえよう。本研究では「既有知識活用方略」に着目してきたが、この方略を教授することが重要であることが示された。

第3に、現代文に対して「なにを勉強したらいいかわからない」という印象をもっている学習者が多くいるということが明らかになり、それらの学習者は「勉強してもたいした効果はあがらない」、「現代文は面白くない」と感じていた。また、得意な学習者よりも不得意な学習者の方が「なにを勉強したらいいかわからない」と感じていることが示された。以上のことから、今後、現代文の読解について指導をする際には、具体的な方法（方略）を提示しながら進めることが有効であるという指針が示された。第2点と併せて考えると、既有知識活用方略（さらには全体理解方略）の用い方を具体的に提示することが必要であると考えられる。

以上の3点を踏まえ、「既有知識活用方略」と「全体理解方略」をいかにして学習者に教授するかを考えることが今後の問題となる。

引用文献

- 秋田喜代美 1988 質問作りが説明文の理解に及ぼす効果 教育心理学研究 36, 307-315
 秋田喜代美 2002 読む心・書く心 文章の心理学入門 北大路書房
 Ausubel, D.P. & Robinson, G.R. 1969 School Learning: An Introduction to Educational Psychology. Holt, Rinehart and Winston. 吉田章宏 松田彌生（訳）1984 教室学習の心理学 黎明書房
 Bransford, J.D. & Johnson, M.K. 1972 Contextual Prerequisites for Understanding: Some Investigations of Comprehension and Recall. *Journal of Verbal Learning Behavior* 11, 717-726
 Bransford, J.D. & Johnson, M.K. 1973 Consideration of some problems of comprehension. In Chase, W.G. (Ed.) Visual information processing. Academic Press.
 Bransford, J.D. & Stein, B.S. 1982 Differences in Approaches to Learning: An Overview. *Journal of Experimental Psychology: General* 111 (4) 390-398
 Britton B.K. & Gulgoz, S 1991 Using Kintsch's Model to Improve Instructional Text: Effects of Repairing Inference Calls on Recall and Cognitive Structures. *Journal of educational psychology* 83 329-345
 Chemielewski, T.L., & Dansereau, D.F. 1998 Enhancing the recall of the text: Knowledge mapping training promotes

- implicit transfer. *Journal of educational psychology* 90 407-413
- 犬塚美輪 2002 説明文における読解方略の構造 教育心理学研究 50(2),152-162
- 石原千秋 2002 大学受験のための小説講義 ちくま新書
- 金谷憲 1995 英語リーディング論 読解力・読解指導を科学する 桐原書店
- Kintsch, W. & vanDijk, T.A. 1978 Toward a model of comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394
- Kintsch, E. 1990 Macroprocesses and processes microprocesses in development of summarization skill. *Cognition & Instruction* 7 161-195
- 舩田弘子 王藤与志文 1996 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 教育心理学研究 44, 445-453
- 大村彰道 秋田喜代美 久野雅樹ら 2001 文章理解の心理学 北大路書房
- Palincsar, A.S. & Brown, A.L. 1984 Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition & Instruction* 1 117-175
- Spires, H.A., & Donley, J. 1998 Prior knowledge activation: Including engagement with informational texts. *Journal of educational psychology* 90 249-260
- 鈴木宏昭 村山功 1989 教科理解の認知心理学 新曜社