

説明的文章の読解に及ぼす文章の形式的側面の 理解を目指した教示の効果について

舩 田 弘 子

要 約

本研究の目的は、読解の形式的側面を強調した教示によって、形式的・事実確認的読みがより容易に行えるようになり、それがMRSの活性化を抑制することと相俟って、より適切な読解を促進する可能性について検討するものであった。これに基づき、実験Ⅰでは、材料文の事実関係を明示的に整理して提示を行い（文章内容の強調）、実験Ⅱでは材料文のIU間の関係を明示的に提示した（文章構造の強調）。結果として、どちらの教示も、文章の形式的側面への学習者の理解を援助するには不十分であることが示された。しかし、限られた結果の中からも、やはり文章の形式的側面の理解が適切に行われているほど、MRSの活性化が抑制されている可能性が示された。今後の課題としては、文章の形式的な側面を理解させるためのより効果的な教授活動を開発すること、今回用いた以外の説明的文章も利用すること等が挙げられる。

キーワード：説明的文章 文章の形式的側面 読解 道徳的読解スキーマ（MRS） 教示

【問題と目的】

文章からの学習（learning from text）、即ち、文章を読解して的確に知識を得、その知識を利用して自らの思考や判断の材料とすること、更に自らの既有知識と新しく得た知識を有機的に結びつけて保持することは、私たちの日常の学習活動を支える非常に重要な技能であると言える。通常そのためには、読者はボトムアップ的に語句や文の意味を理解して文脈を把握し、同時にトップダウン的にその文脈情報に従って個々の語句や文を位置づけ、それらの重要度を判断し取捨選択しつつ文章全体の把握を進める事を行う。そして、この読解方略を通じて、最終的にある読解内容が形成されることになる。

このような読解方略は、多くの場合、説明的文章を対象に、文章全体から情報を得、それを利用する必要がある場合に用いられる。他の場合、例えば特定の情報を探し出すことが目的の場合であるならば、文章全体を適切な文脈の下に把握する必要はないし、前後関係を多少誤解しても問題はないことも多い。また、文学作品の読解においては、特定の語句や部分に特にこ

だわって読むことが文章全体の読解を深める可能性があり、また読者独自の鑑賞や解釈の幅が説明的文章よりも広いことが許容されているために、説明的文章の読解とは質的に異なると考えられる。これらの理由から、以下本論文では、上記の、説明的文章を対象に、文章全体から情報を得、それを利用する必要がある場合の読解を対象に議論を進めることとする。

ところで、舛田（印刷中）は、文章を適切に読解できない読者が、本来の文脈や主張とは異なる独自の文脈や主張を読みとっていること、特に、文章には記述のない倫理的・価値的な内容を読みとる傾向を見いだした。舛田はこの傾向を「道徳的読解スキーマ（Moral Reading Schema: MRS）」と呼び、様々な文章の読解においてある一定数観察されると予想している。このMRS活性化の高い読者の特徴として、舛田（2007）は、①社会的に望ましいとされる、倫理的・価値的な内容について親和的な意見を有している、②その倫理的・価値的な内容を積極的に文章から読み取る傾向がある、③文章の論理的な関係の把握が不適切である、④文章内容の概略の把握が不適切である、などがあるのではないかと予想している。特に、①が②を直接引き出してしまい、そのことが③と④の不適切な読解行動と何らかの関係があることが想定される。つまり、不適切な読解は、「文中のキーワード等に対して、読者の既存のMRSが活性化され（上記①）、倫理的・価値的な内容を読み取ってしまうこと（上記②）」と、「文章の形式的側面の読みが不適切（上記③、④）であるために、読み取った内容を文脈にあわせて位置づけることに困難が生じること」とが相互作用的に働いて、結果的に読みが妨害されることではないかと仮説化している。ここで言う「形式的側面」とは、文章を複数の意味段落（アイデア・ユニット、IU）に分けたときの、それぞれの段落の概要と、段落間の関係を指す。つまり、「文章の特定の部分にそう書いてある／書いていない」の判断が可能である、文章から論理的および客観的に把握することの出来る内容のことである。これは、Kintsch（1994）のいう、テキストベースに当たる。

仮にこの仮説が正しいのであれば、文章の形式的側面を強調した教示によって、形式的側面の読みがより容易になり、そのことが、MRSの活性化を妨げて不適切な読みを押さえられると予想できる。そこで本報告では、このような教示の効果を、2つの実験の結果に基づき、検討することを目的とする。

【実験Ⅰ】

1. 目 的

上述の形式的側面を強調した教示として、文章の事実関係を明示的に整理し、学習者に提示する活動を、授業を通じて行う。そのような教示を受けることによって、学習者は形式的側面の読みがより容易になり、不適切な読解の枠組みを利用する傾向、特にMRSを利用する必要が無くなると予想できる。

2. 方 法

1) 教示が行われた授業について

この授業は、「ことばとコミュニケーションの心理学」と題された授業の中の1講時（90分）である。具体的には、「ことばと人間関係」という項の、「待遇表現」を扱った講義の内の1回として行っている。前時までには「待遇表現と敬語」および「敬語使用・被使用の際の意識」などについて説明し、この授業は最終時である。

2) 材料文

舛田（2003他）で使用している、真田信治『方言は絶滅するのか』（PHP新書）の「接客のマニュアル（pp.172-175）」という節を用いた（全文はAppendix 1を参照）。

3) 教授原則

上記の目的を達成するために、以下のような教授原則を立てた。

① 文をIUに分け、待遇表現との関係づけを明確にしながら解説する。

これは、形式的側面の読みを促進すること、及び、文章内容を理解するための文脈を付与することを目的に立てられた原則である。文章をIUに分けてそれらの関係を示すことで、文章の構成を理解しやすくした。具体的には、先行研究と同様、以下のFigure 1で示される7つに分けた。また、この文章およびこの文章を用いた授業が待遇表現について扱ったものであるため、両者の関係を示すことが、読解を促進する付与文脈となることを意図した（教示の概要はAppendix 2を参照）。

Figure 1 材料文のアイディア・ユニット (IU)

- | |
|----------------------------------------------|
| IU 1. 調査方法などについて（材料文第1文，以下同じ） |
| IU 2. 結果の整理法と主な結果の提示（2～12） |
| IU 3. 百貨店での指導やマニュアルの存在，マニュアルに忠実な現場の実態（13～15） |
| IU 4. 繰り返しの発話が2の結果と違うという事実の提示（16～17） |
| IU 5. 個人商店の場合の結果の提示（18） |
| IU 6. 敬語がなくても気配りを認めることが出来る，という解釈（19～24） |
| IU 7. 今後への提言（25） |

② 事実と解釈の違いを強調する。

これも、形式的側面の読みを促進することを目的に立てられた原則である。事実と解釈の違いを強調することで、文章に記述されている内容から事実の部分の学習者に確認させることを意図した。また、IU3～4の内容について、「筆者の解釈は正しいだろうか？他の解釈はできないか？」という問いを出し、学習者に独自の解釈を試みさせた。

③ 2つの研究の違いを表にまとめて整理し、提示する。

これも、形式的側面の読みを促進することを目的に立てられた原則である。ただ解説するだ

けではなく、文章内容を表にまとめて提示することで、違いを明示することができ、より理解しやすくなることを意図した。授業内では、「両方の研究の条件や結果の違いを整理してみよう。」として、受講学生を指名し、それぞれのセルに当てはまる内容を答えさせ、回答を板書し (Table 1)、個々の学生にも授業プリントにまとめさせた。

Table 1 授業で提示した、材料文中の2つの研究の違い

対 象	関西圏の百貨店	関西圏の個人商店
聞き手 (問い合わせた人)	ファン・ジンゴルさん (大人, 外国人)	筆者のゼミ学生 (若者・日本人)
答え手	案内担当者 (若い女性が多い)	商店主 (中年以降が多い)
待遇表現 (多かったもの)	最高級丁寧語と謙譲語 で8割弱	丁寧語なし1/3
聞き返すと?	敬語の使用率が低下する	記述なし

※ゴシック体の部分はプリントに印字、明朝体の部分は授業中に板書

4) 評価課題

- ① 形式的側面の理解の確認：「百貨店ではマニュアルに忠実な現場の実態があるが、繰り返しの発話において敬意が低下したのは、発話者の生身の姿が露見したものである」との著者の解釈の妥当さについて、学習者の意見を記述させた。これについては、文章に沿った内容が記述されているかを確認した。
- ② 読解の確認：先行研究と同様、IU7の第25文「今後、ポライトネス (politeness : 待遇表現) の観点から、形式からだけではない、本当の『丁寧さ』を測る方法を開発しなくてはならないと思う。」との結論に関して、「なぜ筆者はこのように結論づけたのか?」について、学習者の答えを記述させた。この間に的確に答えるとすれば、「ことばそれ自体の丁寧さの度合いと、聞き手に対する話し手の配慮の度合いが必ずしも対応しない場合があるため、ことばからだけでは配慮 (敬意) を測定することができない。従って、今後、適切な配慮 (敬意) の度合いの測定法を開発しなければならない。」となる。

5) 学習者

上述の講義を受講している大学1～4年生80名である。

3. 結果と考察

以下の分析の際には、2004年度の学習者の結果と比較して、本教示の効果を検討することにした (舛田, 2005)。2004年度の学習者は大学1～4年生83名であり、筆者による「人間関係における敬語の機能」の講義の後、同じ材料文を配布し、独力で読解して、同じ評価課題に回

答するように求められた。

1) 形式的側面の理解 (Table 2)

評価課題①への学習者の記述内容は、以下の7カテゴリーに分類した。「著者は正しい」(「著者の解釈は正しい」とするもの)、「要点のみ伝えた」(「わかりやすく簡潔にするため、要点のみを伝えたのではないか」とするもの)、「聞き返しに立腹」(「聞き返されてつい腹を立てたせいではないか」とするもの)、「関西圏特有」(「関西圏・関西弁の特殊性」について言及したもの)、「マニュアルの範囲内」(「むしろそのような応対をすることがマニュアルにあるのではないか」とするもの)、「繰り返しが面倒」(「繰り返して言うのが面倒に感じられたからではないか」とするもの)、「それ以外は「その他」とした。

この課題の目的は、文章内容を正しく踏まえて著者の解釈を受け入れる事が出来るかどうかについて判断することにあった。そこで、著者の解釈が妥当だとするものと、それ以外の解釈をしたもの、また単一の解釈のもの、複数の解釈が含まれるものについて検討した。「著者の解釈のみ正しい」とするものは13名(16.3%)であり、複数の解釈の可能性を示したものが35名(43.8%)となった。また「正しい」以外の49名(61.3%)については、学習者は様々な解釈の可能性を示している。しかし、その多くは個人の信念や経験を述べたものであり、それ自体現実場面においては妥当な解釈たり得るかもしれないが、文章の形式的側面を適切に押さえたとは考えにくい。これらの学習者たちは、むしろ、MRSを活性化させて、文章を逸脱してしまった可能性がある。

2) 読解スキーマ (Table 3)

評価課題②への学習者の記述内容は、以下の10カテゴリーに分類した。MRS的内容(社会的に望ましい価値観などについて言及した内容)として、「真心が大事」(「敬意は真心がこもっていることが一番大事だ」とするもの)、「マニュアル=悪」(「マニュアル頼りの行動は良くない」とするもの)、「質的敬意」(「ことばではなく質・内容的に丁寧であることが必要)」の3つ、適切(P)な内容(材料文に明確に書いてあるわけではないが、材料文から読み取ることは可能である、あるいは前提とされている待遇表現の講義から説明可能である内容)として、「気配り」(「敬語がなくても、自分も文章中の発言に気配りを感じる」とするもの)、「店の性質」(「百貨店・個人商店は、店の性質や目的に合ったことばづかいをしている」とするもの)、「敬語≠丁寧」(「敬語を使ったからといって必ずしも丁寧とは言えない」とするもの)、「他の要素」(「ことばだけでなく、NVC等の要素も考慮に入れるべき)」、不適切(I)な内容(材料文から読

Table 2 形式的側面の理解の課題

意見カテゴリー	人数(%)
著者は正しい	36(45.0)
要点のみ伝えた	40(50.0)
聞き返しに立腹	19(23.8)
関西圏特有	7(8.8)
マニュアルの範囲内	5(6.3)
繰り返しが面倒	3(3.8)
その他	10(12.5)
意見バリエーション	
A) 「正しい」のみ1	13(16.3)
B) 「正しい」以外1	31(38.8)
C) 「正しい」+複数	17(21.3)
D) 「正しい」以外複数	18(22.5)

み取ることが難しく、逸脱が大きい内容)として、「関西圏特有」(「関西圏・関西弁の特殊性」について言及したもの)、「個人差」(「敬意の受け取り方には個人差があるから」とするもの)、「その他」とした。

この結果を見ると、今回のデータでは、不適切な内容のうち、「関西圏特有」が微減し、MRS的内容である「マニュアル=悪」が大きく比率を減らしている。この「マニュアル=悪」の減少は、評価課題①で既にマニュアルについて言及している学習者が、冗長だとしてこの評価課題②では言及しなかったという可能性がある。また、MRS的内容である「真心が大事」は、2004年度の結果とほとんど差がなかった。適切な内容も、前回よりも少ないか、あるいはほとんど差がなかった。

3) 学習者の意見バリエーションと読解スキーマの関連 (Table 4)

評価課題①における学習者の意見バリエーション毎に、評価課題②の読解スキーマを検討した。その結果、A)～D)の4群を比較すると、A)「著者の解釈のみ正しい」とする学習者のMRS生起率が最も低く、B)「著者の解釈以外の1つが正しい解釈」とする学習者のMRS生起率が最も高いことが分かった。また、A)およびC)の、著者の解釈を正しいとして受け入れている学習者のMRS生起率(43.3%)が低く、適切な読解生起率が高い(66.7%)のに対し、B)およびD)の、著者の解釈以外を正しいとして受け入れている学習者のMRS生起率(61.2%)が高く、適切な読解生起率が低い(40.8%)傾向にあることがわかった。ここから、著者の解釈を受け入れる、すなわち形式的側面の理解が出来ていることによって、MRSの活性化が抑えられる可能性が示された。

Table 4 学習者の意見バリエーション別記述内容の生起率

群(人数)	A) 正しいのみ(13)	B) 正しい以外(31)	C) 正しい+複数(17)	D) 正しい以外複数(18)
MRS	4(30.8)	21(67.7)	9(52.9)	9(50.0)
適切	8(61.5)	11(35.4)	12(70.6)	9(50.0)
不適切	2(15.3)	11(35.4)	2(11.8)	3(16.7)

※数字は人数、()は%。

4. 実験Iのまとめ

実験Iでは、形式的側面の中でも、材料文をIUに分けてそれぞれの内容を解説し(教授原則①)、文章中に記述のある基本的な事実関係を板書して明示的に整理する(教授原則③)など、

Table 3 読解スキーマの確認の課題

	実験1 (N=80)	04年度 (N=83)
真心が大事M	23(28.8)	27(32.5)
マニュアル=悪M	13(16.3)	54(65.1)
質的敬意M	10(12.5)	22(26.5)
気配りA	1(1.3)	52(62.6)
店の性質A	10(12.5)	10(12.0)
敬語≠丁寧A	25(31.3)	36(43.4)
他の要素A	6(7.5)	—
関西圏特有I	3(3.8)	12(14.5)
個人差I	3(3.8)	—
その他I	12(15.0)	2(2.4)

※数字は人数、()は%。M：MRS項目、A：適切、I：不適切。

特に文章の内容についての提示を行ったものであると言える。結果として、それらの形式的側面を適切に理解した学習者は、文章からの大きな逸脱がなく、適切な読解を行ったと言って良いだろう。

この教授活動には問題点もあった。教授原則②に関わる部分であるのだが、「筆者の解釈は正しいだろうか？他の解釈はできないか？」という問いによって、学習者に独自の解釈を試みさせたことが、結果の3)でも示したように、文章から大きく逸脱した読解を促してしまった可能性がある。ここから、事実に基づき正確な読み取りを行うべき過程、即ちテキストベースの読解の過程において、読者が自由な解釈を行うことは、望ましいことではないことが示されたのではないか。

【実験Ⅱ】

1. 目的

実験Ⅰでは、材料文の内容面を明示的に整理し、提示した。この実験Ⅱでは、材料文の文章構造を強調した教示を行い、その効果を検証する。もしこの教授活動に効果があるならば、MRS 関連内容の積極的な読み取りが減少し、文章内容をより原文に添った形で把握できるであろう。

2. 方法

1) 教示を行った授業

実験Ⅰと同様に、「ことばとコミュニケーションの心理学」と題された授業の中の1講時(90分)である。具体的には、「文章によるコミュニケーション」という項の、「文章理解を促進／妨害する諸条件」を扱った講義の内の1回として行っている。前時までは「文脈の効果」および「知識・信念体系の読解への影響」などについて説明し、この授業は最終時である。

2) 材料文

実験Ⅰと同じ。

3) 授業の流れと教授原則

この授業では、2007年4月上旬の講義初回に、舛田(2007)で既に報告したような、教示を伴わない、独力での文章読解と課題への回答が行われている。厳密には、この実験には材料文が初見である学生に参加して貰うことが望ましいが、講義初回と最終回というように3ヶ月余りの間隔が空いていること、また前回は冊子を持ち帰らせたりせず回収していることから、材料文を記憶している可能性は低いと見なした。そして、2回回答する学生がいることによって、教示の効果を検証できると考えた。

授業の流れは以下の通りである。材料文と下記の課題をセットにした冊子を配布して、まず

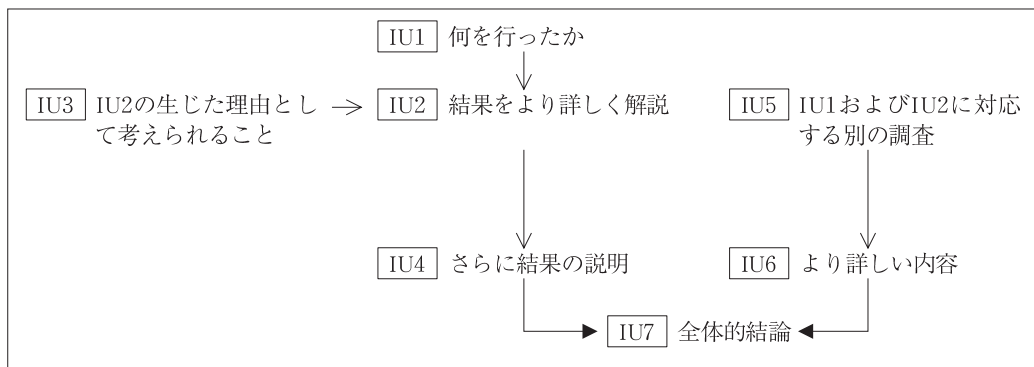
材料文を目で追うよう指示して、一度教授者（筆者）が音読した。次いで材料文の構造を板書しながら簡単に解説し、その板書を提示したまま（学生は必要に応じて自由に板書を参照できる）、材料文をじっくり読ませた。その後、質問への回答を求めた（学生は必要に応じて自由に材料文を参照できる）。時間はほぼ20～30分程度であった。

解説は、上述のように、「文章に即した形式的な読み取り」を促すことを意図して行った。まず、板書の丸数字は文章中のIUの番号と同じであること、矢印の向きは段落間の関係を表すことを明示した後、Figure 2に示す内容を順に板書しながら、文章の構造を説明した。このとき、以下の2点を教授原則として、これが明確になるように留意した。

- ① 段落間の関係を図によって明示する。これは、段落間の関係を意識させ、文章の構造をよりわかりやすく理解させるためである。
- ② 段落の文章中での役割、あるいは意味づけを明示する。これは、それぞれの段落がどのような意味を担って存在しているものであるかを理解させるためである。ただし、この説明の際には、質問Ⅰ（IUの内容把握）に出てくる用語は用いない。これは、直後の課題のヒントになってしまうことを避けるためである。

これらは通常の講義同様に行い、最後に評価課題を提出させた。

Figure 2 教示時に板書した文章構造



4) 評価課題

- ① 文章の形式的側面の理解の確認のための課題。質問Ⅰ（IUの内容把握）では、材料文の7つのIU（意味段落）を表す文をランダムに提示し、それぞれどのIUに該当するかを聞いた。質問Ⅱ（文脈把握）では、材料文を9個の文で表現し、元の文章の展開に従って配列したものを提示して、各文間の接続関係を10個の選択肢の中から選んで答えてもらった。選択肢は、永野（1986）の分類に従い、展開型、反対型、累加型、同格型、補足型、対比型、転換型を提示し、加えて、その他として自由記述を求める選択肢も付した。この自由記述の内容は、上述の分類に従って適切などころに当てはめることにした。

② 読解スキーマの確認のための課題。質問Ⅲ（文章の内容把握）では、先行研究において見出された「観点」を9個提示し、それが実際に材料文から読みとれるか否かを問う。具体的には、MRS的内容として、A「真心が大事」、F「マニュアル＝悪」、G「質的敬意」、適切（A）な内容として、C「店の性質」、D「敬語≠丁寧」、I「他の要素」、不適切（I）な内容として、E「関西圏特有」、H「個人差」とした。これらは実験Ⅰでまとめたものとはほぼ同じ内容であり、B「気配り」のみが実際に文章中に書いてある中身であるので、ダミー扱いにし、分析対象からはずすことにした。

選択肢は、「文章に書いてある（この文章に、この考え方が直接書いてある、あるいは、全く同じ表現ではないが、類似の表現で書いてある）」、「文章の流れから読みとれる（この文章をまとめたり、文章の流れを考えてみると、この考え方が書いてあるように読みとれる）」、「この文章からは読みとれない（この文章にはこのような考え方は書いていないし、文章の流れからも読みとることはできない）」の3個を提示した。質問Ⅳ（内容についての賛否）では、質問Ⅲと同様の9項目について、被験者自身の賛否を「全く賛成・どちらかと言えば賛成・どちらかと言えば反対・全く反対」で聞いた。

5) 学習者

学習者は上述の講義を受講した大学1～4年生43名である。

3. 結果と考察

この教授活動の効果の検証は、前述したように、同一の講義において第1時に独力（教示なし）で材料文を読解および回答した学習者のうち、第14時に当該の教示に基づいて材料分を読解及び回答もまた行った学習者30名である。教授活動ありと、独力（教授活動なし）の2つの場合を比較対照しながら検討していく。

1) 形式的側面の理解の確認

① 質問Ⅱ

今回の教授活動は、形式的な側面の中でも、特に接続関係の理解に関連すると考えられるため、質問Ⅱの中でも重要な接続関係であると考えられる、「反対型」と「転換型」の部位4箇所を正しく理解できていることを、教授活動が効果を持ったことの指標とした。そして、独力でも、教授活動ありでも、4箇所全て正しく正解できた群を「完答群（N=5）」、教授活動ありの場合に、独力よりも正答数が増した群を「効果あり群（N=11）」、教授活動ありと独力とで正答数が変化しないか、かえって減少した群を「効果無し群（N=14）」として、この3群の比較を行うこととした。

さて、この3群の平均誤答数（Table 5）をみると、効果あり群では教授活動ありで有意に誤答数が下がっている（ $t(10)=7.45$, $p<.001$ ）が、効果無し群では逆に誤答数が上がっている（ $t(13)=-3.31$, $p<.01$ ）。また、全体では有意な差ではないが、教授活動ありの方が若

干誤答数が低くなったと言える。

また、重要接続部位以外の非重要部位について検討した。課題の数が独力、教授活動ありで異なるため、誤りの比率（誤り個数÷非重要部位個数÷人数）で比較することにした。その結果、全体と全ての群で、誤りの比率が教授活動ありの場合にかえて増加したことがわかった（全体： $t(29) = -7.99$, $p < .001$, 完答群： $t(4) = -3.65$, $p < .05$, 効果あり群： $t(10) = -4.35$, $p < .001$, 効果無し群： $t(13) = -5.68$, $p < .001$ ）。この結果から今回の教示は、接続関係の理解に関し、限定的な効果しか持ち得なかったと言える。特に非重要接続部位には、その効果がほとんど及ばなかったと言わざるを得ない。

② 質問Ⅰ

質問Ⅰにおける各IUの内容把握の誤り数を検討した。Table 7に示すとおり、全体的に誤り個数および誤った人数が減る傾向にあり、その傾向は効果あり群でより示されているように思われるが、統計的に有意な差は認められない。ここから、今回の教示は、IUの内容把握においても、効果がはっきりしなかった。ただし、これについては、IUの内容把握においては、元々誤りが少ない傾向にあることも関与している可能性がある。

Table 7 IU内容把握の誤り

	誤り個数平均(SD) 独力→教示あり	誤り有り人数(%) 独力→教示あり
全体(N=30)	.63(1.07)→.33(.80)	9(30.0)→5(16.7)
完答群(N=5)	0	0
効果あり群(N=11)	1.18(1.33)→.45(.82)	6(54.5)→3(27.3)
効果無し群(N=14)	.43(.85)→.36(.93)	3(21.4)→2(14.3)

2) 読解スキーマの確認のための課題

① 質問Ⅲ

MRS 3項目 (AFG) に関して、「文章に書いてある」を1点、「文章から読みとれる」を2点、「読みとれない」を3点とし、値が低いほどMRS活性化の度合いが高くなるように得点化した。Table 8に示すように、全ての群で教示の有無による差は認められなかった。それに対して、

Table 5 重要接続部位の誤り数

	独力	教示あり
全体(N=30)	1.20(1.13)	.90(.92)
完答群(N=5)	0	0
効果あり群(N=11) †	2.00(.89)	.45(.52)
効果無し群(N=14) **	1.00(1.04)	1.57(.85)

※数値は平均値, () はSD ** : $p < .01$, † : $p < .001$

Table 6 非重要接続部位の誤り比率

	独力	教示あり
全体(N=30) †	.27(.18)	.47(.32)
完答群(N=5) *	.29(.17)	.50(.31)
効果あり群(N=11) †	.30(.23)	.52(.39)
効果無し群(N=14) †	.23(.15)	.41(.27)

※数値は平均値, () はSD ** : $p < .05$, † : $p < .001$

独力・教示ありの両方の場合で、群による差は有意であった。下位検定の結果、完答群と効果なし群との間に有意差、あるいは有意傾向があり、いずれも効果なし群のMRS活性化の度合いがより高いことがわかった〔独力：F(2,27)=5.29, $p < .05$, 下位検定結果：完答<効果なし ($p < .05$), 教示あり：F(2,27)=3.38, $p < .05$, 下位検定結果：完答<効果なし ($p < .10$)〕。

そこで、どのような項目が「書いてある/読み取れない」と判断されるかを群毎に検討した (Table 9)。その結果、いずれの群でも判断自体はほぼ同じであり、G (質的敬意) が「書いてある」とされ、F (マニユアル=悪) が「読み取れない」とさ

れていた。ここから、同じMRS項目であっても、内容によって判断が分かれることが示された。そして、完答群、効果あり群、効果なし群の順で、MRS項目を「読み取れない」という判断を行う傾向があることがわかった。また、教示後も、特にGについては、「書いてある」という判断は修正されにくいこともわかった。

次いで、非MRS項目である、P項目 (C, D, I) およびI項目 (E, H) に関して、どの程度読み取られているかを見た。具体的には、これらの項目全てについて「書いていない」とした人数と比率を比較した (Table 10)。その結果、I項目の方がP項目と比べて「書いていない」と判断される傾向にあり、また教示あり条件においてややその人数及び比率が増加しているが、統計的な差は認められなかった。

Table 8 MRSの活性化

	独 力	教示あり
全体 (N=30)	6.97 (.93)	7.10 (1.03)
完答群 (N=5)	7.80 (.45)	7.80 (.45)
効果あり群 (N=11)	7.18 (.87)	7.36 (.92)
効果無し群 (N=14)	6.50 (.85)	6.64 (1.08)

※数字はMRS値, () はSD。

Table 9 MRS項目への判断

	全体 (30)	完答 (5)	効果あり (11)	効果なし (14)
独力・書いてある	5 (16.7) G	1 (20.0) G	1 (9.1) G	3 (21.4) G
独力・読み取れない	20 (66.7) F	5 (100) A, F	9 (81.8) F	9 (64.3) F
教示・書いてある	3 (10.0) G	0	1 (9.1) G	2 (14.3) A, G
教示・読み取れない	22 (73.3) F	5 (100) F	0	0

※数字は人数, () は%。

Table 10 非MRS項目「読み取れない」判断人数

	P項目・人数(%) 独力→教示あり	I項目・人数(%) 独力→教示あり
全体 (N=30)	3 (10.0) → 4 (13.3)	13 (43.3) → 20 (66.7)
完答群 (N=5)	1 (20.0) → 1 (20.0)	3 (60.0) → 3 (60.0)
効果あり群 (N=11)	2 (18.2) → 2 (18.2)	5 (45.5) → 8 (72.7)
効果無し群 (N=14)	0 → 1 (7.1)	5 (34.7) → 9 (64.3)

更に、MRS 項目の読み取りと、これらのP、I 項目の読み取りの関連を見たところ、独力の条件ではいずれも有意な相関関係は認められなかったが、教示ありの条件では、MRS 項目を読み取るほど、P 項目を読み取る傾向にあることが分かった ($r = .399$, $p < .05$)。

② 質問Ⅳ

意見項目である質問Ⅳは、質問Ⅲと同様の項目なので、MRS の指標として使用された3項目 (MRS 項目) と、非MRS 項目のP 項目およびI 項目について、回答を「全く賛成 (1点) ~ 全く反対 (4点)」と得点化した。それぞれの平均値は、独力条件では、4.87 (1.19) となり、教示あり条件では4.87 (1.04) となった。全体的に、賛成を示す傾向がある事が伺える。群毎に見ると、完答群では、独力で5.40 (1.51)、教示ありで5.00 (1.00)、効果あり群では、独力で5.27 (1.19)、教示ありで5.09 (1.30)、効果なし群では、独力で4.36 (.92)、教示ありで4.64 (.84) であった。これらの群間には、独力条件では有意傾向があった ($F(2,27) = 2.68$, $p < .10$)。

ついで、それぞれについて、独力条件と教示あり条件で被験者がどのように賛否を表明したかを比較した。全体では、MRS 項目、P 項目、I 項目について、独力条件と教示あり条件の間に有意な正の相関が認められた (それぞれ $r = .43$ [$p < .05$], $r = .40$ [$p < .05$], $r = .41$ [$p < .05$]) が、それらの条件間に平均値の差は認められなかった。ここから、MRS、非MRS 項目とも、条件の違いによって、賛否の傾向に大きな変化はないことがわかる。

ついで、MRS、非MRS 項目への読み取りと、意見項目への賛否の関連を見ると、MRS 項目については、独力条件では関連が見られず、教示あり条件では、MRS 項目を読み取るほどP 項目 ($r = .40$, $p < .05$) およびI 項目 ($r = .45$, $p < .05$) の意見に賛成する傾向があることが分かった。P 項目については、独力条件では関連が見られず、教示あり条件では、P 項目を読み取るほどP 項目の意見に賛成する傾向があった ($r = .375$, $p < .05$)。I 項目について、独力条件では、I 項目を読み取るほどI 項目 ($r = .409$, $p < .05$) およびP 項目 ($r = .396$, $p < .05$) に賛成する傾向があり、教示あり条件では、I 項目を読み取るほどI 項目に賛成する傾向 ($r = .455$, $p < .05$) があった。

これらから、MRS の活性化 (読み取りの程度) と、MRS 項目の意見への賛成には関連がないことが分かった。これは、本研究の前提となる仮説とは矛盾する結果である。このこと背景には、読者の一部が、提示された意見には賛成としているが、それが文章に書いてある、あるいは読み取れるとはしていないことがあると考えられる。そこで、MRS 得点を7点以上 (活性化低) / 7点未満 (活性化高)、MRS 意見を6点以上 (より反対) / 6点未満 (より賛成) でそれぞれ分類し、どのように分布するかを見た (Table 11)。その結果、全体の4割以上 (独力: 13人, 43.3%, 教示あり14人, 46.6%) が、「MRS 活性化が低く、MRS 意見にはより賛成」の所に偏っていることが分かった。

通常、社会心理学の説得研究などにおいては、ある意見や信念を持っているとき、それに影響を受けた読解を行うとされているが (Chambliss, 1994等)、ここではそのような結果が認め

Table 11 MRSおよびMRS意見の関連

		意見		MRS				
				3	4	5	6	7
独 力	完答群 (N=5)	7	0	0	1(20.0)	0	0	
		8	1(20.0)	0	0	2(40.0)	1(20.0)	
	効果あり群 (N=11)	6	0	0	0	2(18.2)	0	
		7	1(9.1)	1(9.1)	2(18.2)	1(9.1)	1(9.1)	
		8	0	0	0	2(18.2)	0	
	効果無し群 (N=14)	9	0	0	0	1(9.1)	0	
		5	0	0	2(14.3)	0	0	
		6	2(14.3)	0	2(14.3)	0	0	
		7	2(14.3)	1(7.1)	4(28.6)	0	0	
	教 示 あ り	完答群 (N=5)	8	0	0	1(20.0)	0	
			7	0	2(40.0)	1(20.0)	1(20.0)	0
		効果あり群 (N=11)	6	0	2(18.2)	0	0	0
7			1(9.1)	0	1(9.1)	1(9.1)	1(9.1)	
8			0	1(9.1)	2(18.2)	0	1(9.1)	
効果無し群 (N=14)		9	0	0	0	1(9.1)	0	
		5	1(7.1)	0	0	1(7.1)	0	
		6	1(7.1)	1(7.1)	2(18.2)	0	0	
		7	0	0	6(42.9)	0	0	
		8	0	1(7.1)	0	0	0	
		9	0	0	1(7.1)	0	0	

※数字は人数，()は%。網掛け部分は「MRS低+意見賛成」を示す。

られなかった。これは、読解と意見や信念との関連が、それほど単純な影響関係にあるものではないことを示していると言えよう。また、P項目およびI項目については、それぞれ読み取りがなされる場合に意見項目にも賛成する傾向があり、特にI項目においてはその傾向が顕著であったことから、この「読解と信念の関係」は更に詳細に考えられるべきものである。

4. 実験Ⅱのまとめ

実験Ⅱでは、形式的側面の中でも、段落間の関係を図によって明示し、(教授原則①)段落の文章中での役割、あるいは意味づけを明示して解説する(教授原則②)など、特に文章の構造についての提示を行ったものである。結果として、それらの形式的側面の理解は進んだとは言えず、きわめて限定的なものであった。しかしその中でも、それら形式的側面を適切に理解した学習者は、文章からの読み取りに大きな逸脱がなかったため、適切な読解を行ったと言えよう。

【討 論】

本研究の目的は、読解の形式的側面を強調した教示によって、その理解が進み、MRSの活性化が抑制され、結果としてより適切な読解が促進される可能性について検討するものであった。

この目的に基づき、実験Ⅰでは材料文の事実関係を明示的に整理して提示を行うことで、文章概要を強調した教示を行い、実験Ⅱでは材料文のIU間の関係を明示的に提示することで、文章構造を強調した教示を行った。

結果として、第一に、両方の実験において、教示は文章の形式的側面への学習者の理解を援助するには不十分であることが示された。ただし、これらの教示を利用した教授活動は、中学・高校等の国語の授業等でもごく普通に行われているものであると考えられる。ここから、文章の形式的側面の理解を促すためには、「提示」にとどまらず、学習者の積極的・主体的な活動を必要とする可能性を示したものであるとも考えられる。これらを踏まえて、説明的文章を適切に理解させるためには、どのような教授活動が必要なのか、今後考えていく必要がある。

第二に、今回得られた限られた結果の中でも、やはり文章の形式的側面の理解が適切に行われているほど、MRSの活性化が抑制されている可能性が示された。つまり、実験Ⅰで示したように、材料文の内容を適切に理解して受け入れるほどMRSの活性化が低く、また、実験Ⅱで示したように、材料文の重要な接続関係を正しく理解しているほど、MRSの活性化が低い傾向にあった。これらのことより、文章の形式的側面の指導の重要性が改めて確認されたと言える。

今後の課題としては、文章の形式的な側面を理解させるためのより効果的な教授活動を開発すること、今回用いた以外の説明的文章も利用すること等が挙げられる。また、MRS、非MRSといった概念をより検討する必要がある。MRS項目のうち、特にGは、書いていないのにも拘わらず読み取られているのに対して、Fは、正しく判断がなされている。このように、同様にMRS項目と見なしたものであっても、評価が分かれているということは、MRS概念の精緻化を迫るものであると言える。加えて、非MRS項目を、「非」という形ではなく、更に厳密に定義できるように考えていく必要がある。

【参考文献】

1. Chambliss, M. J. (1994) Why do readers fail to change their beliefs after reading persuasive text. In R. Garner, P. A. Alexander (Eds.) *Beliefs about texts and instruction with text*. England: Lawrence Erlbaum Associates Inc. p.75-92.
2. Kintsch, W (1994) Text comprehension, memory, and learning. *American Psychologist*, 49, 294-303.
3. 小林好和 (2003) 授業場面における理解過程に関する研究 (VI) - 文学作品を用いた教授・学習過程について - 札幌学院大学人文学会紀要, 74, pp.55-76
4. 舩田弘子 (2003) 課題文の読解過程における読者の観点および読解の特徴と読解上の問題点について. 札

- 札幌学院大学人文学会紀要, 74, pp.41-54
5. 舛田弘子（2004）説明的文章の読解に及ぼす読者の「文脈」および「視点」の影響について. 札幌学院大学人文学会紀要, 76, pp.17-30
 6. 舛田弘子（2005）「説明的な文章」の理解に及ぼす「読解文脈」の影響の検討. 日本教育心理学会第47回総会発表論文集 pp.406
 7. 舛田弘子（2007）読解の適切さと道徳的読解スキーマ（MRS）の活性化との関連の検討. 教授学習過程研究会11月仙台例会報告
 8. 舛田弘子（2008）「道徳的読解スキーマ（MRS）」活性化による読解の修正を目指した教授活動の効果. 教授学習過程研究会3月仙台例会報告
 9. 舛田弘子（印刷中）説明的文章の読解に及ぼす視点の影響. 教授学習心理学研究
 10. 永野賢（1986）『文章論総説』朝倉書店
 11. 守田庸一（2005）論説・評論の学習指導－＜価値判断＞と＜対話＞の成立 倉澤栄吉 野地潤家監修『朝倉国語教育講座2 読むことの教育』朝倉書店 pp.117-134
 12. 真田信治（2001）『方言は絶滅するのか 自分のことばを失った日本人』 PHP 新書179

Appendix 1 使用した教材文（丸数字はIUの番号として筆者が付したもの）

- ① ファン・ジンゴルさんが、関西圏に存在するいくつかの百貨店の総合案内事務に電話をかけ、「そちら、閉店は何時ですか?」と尋ねた結果の回答を記録、総合した結果は、下の表のようであった。
- ② 表では、回答形の「七時～」などの「～」の部分のみを示している。それぞれの記号に対応する表現形式は、次の通りである。
- A.
B. です
C. (になり)ます
D. でございます
E. (になっ)ております
F. (まで営業) いたします
G. (まで営業) いたしております
H. (まで営業) させていただいています
- Aは、「七時」「七時まで」「七時や」のような、敬語表現が認められないものである。Bは、「七時です」「七時までです」などの、丁寧語「です」が付加したものである。Cは、「七時になります」「七時までやっています」などの、丁寧語「ます」が付加したものである。Dは、「七時でございます」「七時まででございます」などの、最高級丁寧語「でございます」が付加したものである。Eは、「七時になっております」「七時までになっております」などの、謙讓表現「ております」が付加したものである。F～Iも、いずれも謙讓表現がかかわる形式で、F～Iの順に敬意が高くなる。
- 一番多かった表現は、D型の「でございます」で64.9%の比率で出現している。次はG型の「いたしております」で、13.5%であった。
- ③ 百貨店でのアルバイト経験者によれば、このような場合における店例の応対としての「です」「ます」体では失礼にあたるとして、「でございます」「ております」体の運用が強く指導されたということである。また、百貨店の接客マニュアルを見ると、「使ってはいけないことばづかい」として「～です」を明記し、「～です」に対応する「好ましいことばづかい」として「～でございます」が掲げられている。したがって、先の結果はその接客マニュアルに比較的忠実である、という現場の実態が捉えられたということになる。
- ④ ところで、この調査では1回目の回答の後で、聞こえなかったとして、必ず「えっ?」と聞き返しているのが、その2回目の回答では「でございます」は減少し、敬語のないA型が0%から41.7%へと激増していることが分かる。繰り返しの発話においては、マニュアルから逸脱する店員の生身の部分が垣間見えるわけで、興味深いのである。
- ⑤ なお、私のゼミの受講生たちが、関西圏に存在する個人商店でランダムに閉店時間を聞いてまわった結果では、丁寧語「です」「ます」のない形での回答が約3分の1以上を占めた。しかしそのことと丁寧度のありようを直接に結びつけることには慎重であるべきだろう。
- ⑥ たとえば、次のような回答形があった。
- 「いつもは七時なんやけど、うちね、今日たぶん、ほく早く帰りたいから、六時半ごろに閉めたいんやわ」
- 「大体六時半ぐらいに閉めてるんやけど、急ぎはるようやったら、ここのシャッター開けてくれはったら、このなかに、家にいるんで」
- これらの表現には「です」「ます」が存在しない。しかし、そこには相手に対する配慮、気配りを十分に認めることができよう。
- ⑦ 今後、形式からだけではない、本当の「丁寧さ」を測る方法を開発しなくてはならないと思う。

Appendix 2 実験 I での教示の概要

IU1について：ファン・ジンゴルさんという研究者が電話で待遇表現の調査をしたが、これは『社会言語学』の領域では、日常の言葉づかいを知る上でよく使われる方法である。

IU2について：どんな表現が、どのくらいの頻度で用いられているかを知ることが目的なので、表現ごとに分類し、頻度集計をしたのが、表13である。主な結果は、『一番多かった表現は、D型の「でございます」で64.9%の比率で出現している。次はG型の「いたしております」で、13.5%であった。』の部分。このIU2は、「具体的な分析の手續きと、得られた結果について述べている、「事実の部分」と言える。

IU3について：ここは、『なぜIU2のような結果が出たか』についての、筆者の「解釈」部分である。「解釈」は、「事実」を元にいろいろ推測したり意味づけたりすることであり、事実そのものではないし、誤った解釈をしてしまう場合もある。例えば、このマニュアルが本当に調査した百貨店全てで用いられているかどうかは、確かめたわけではないのでわからない。しかし、筆者はそのような対応マニュアルがある可能性を推測している（しかし、マニュアルのせいだけではないかも知れない）。

IU4について：ここでは、筆者は、「聞き直し」の結果（事実）を取り上げ、用いられることばの敬意の水準が下がることを取り上げ、「マニュアルから逸脱している」と解釈している。「生身」＝本来の姿、という解釈があることもわかる。

IU5について：ここは、IU1～2の結果とは異なる待遇表現の調査結果を提示している部分である。そして、筆者は、『しかしそのこと（丁寧語なし1/3）と丁寧度のありようを直接に結びつけることには慎重であるべきだろう。』と考えを述べている。

IU6について：IU5での筆者の考えの理由として、発話の実例が挙げられ、それに対する筆者の感じ方が説明されている部分。ここでの「丁寧度」は、ことばの上での丁寧さだけでなく、相手に対する配慮、思いやりの丁寧さの意味を含んでいると考えられる。

IU7について：全体を通しての筆者の結論部分。

The effect of the instructional classworks on the reading comprehension of an explanatory text:
using instructions which aim at understanding of the formal aspects of the text.

MASUDA Hiroko

SUMMARY

This study investigate the effect of the 2 types of instructional classworks on reading comprehension of an explanatory text.

In the first experiment, subjects received a passage on politeness, and were given an instructional classwork which aims to present them the contents of the text apparently. After the instruction, they asked to give their opinions on the text, and to answer the question that “What does the author intend to communicate through this passage?”. In the second experiment, subjects received same passage in the first experiment, and were and were given an instructional classwork which aims to present them the construction of the text apparently. After the instruction, they asked to answer the question about the contents, the construction, the true-or-false questions about the text, and their opinions about the text. In both experiments, if the instructional classworks were effective, then the MRS (the Moral Reading Schema) would not be activated and subjects could answer those tasks appropriately.

The main results are as follows. Both types of the instructional classwork referred to above did not have significant effect on facilitating reading appropriately. But it was showed that subjects who understood the contents and the construction appropriately made use of fewer MRS than subjects who understood inappropriately.

Based upon these results, it is hoped to develop more effective instructional teaching method for students to facilitate understanding the formal aspects of the text.

Keywords: explanatory text, formal aspects of the text, reading comprehension, MRS (the Moral Reading Schema), instructional classwork

(ますだ ひろこ 本学人文学部准教授 人間科学科)