

古文学習の課題―学力評価問題。パイロット調査から―(上)

竹村 信治

一 はじめに

二〇〇八年三月二八日の新学習指導要領の告示をもって「古典」は「伝統的な言語文化」へとその名目を革めた。しかし、学習の目標が「親しむ」にあることは従前の通りである(「小学校学習指導要領」第3、2、(1)、イ、および「中学校学習指導要領」各学年1「目標」〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕、(1)、ア、参照)。それは、十二年間に及ぶ学習の到達目標を示すかと目される高等学校の選択科目「古典A」「古典B」の「目標」がそれぞれ、

古典としての古文と漢文、古典に関連する文章を読むことによつて、我が国の伝統と文化に対する理解を深め、生涯にわたつて古典に親しむ態度を育てる。(「古典A」)

古典としての古文と漢文を読む能力を養うとともに、ものの見方、感じ方、考え方を広くし、古典についての理解や関心を深めることによつて人生を豊かにする態度を育てる。(「古典B」)

とされているところにも明らかであろう。ただし、新学習指導要領は、どの学校種においても「A話すこと・聞くこと」、「B書くこと」及び「C読むこと」の指導を通して「指導」することを指示している。これを受けて、古典教室はさまざまな学習活動の工夫をもつて上記目標の達成を図ることとなった。

ところで、こうして指導の充実が図られている古典学習だが、その学習過程を通じて学習者がどのような古典の「読み手」として育っているのかは、なお明らかでない。本稿では、これについて、広島大学大学院教育学研究科准教授・間瀬茂夫氏を研究代表者とする科学研究費補助金助成研究(基盤研究(B))「中等国語科における生産的な読み手育成のための読解力・授業力診断評価システムの開発」(平成24(26年度))の一環として作成した学力評価問題(古文・韻文)についてのパイロット調査²⁾の結果をもとに、考察を加えてみたい。

*なお、ここで用いているデータは、「学力評価問題(古文・韻文)」¹⁾ ver.4に基づく広島県内の国立大学教育学系学部(三年一〇名、二〇一二年一〇月二三日実施)、同問題 ver.5に基づく同国立大学附属高校普通科(高校一年3クラス計二二〇名、二〇一二年一月一〇日実施)、同私立高等学校普通科(高校二年理系特進クラス二三名、二〇一二年二月一六日実施)、および同問題 ver.8に基づく同国立大学教育学系学部(二年四九名、三年三六名、二〇一三年四月一二日実施)でのパイロット調査による。調査結果公表について協力校・協力者の了解を得ていないので、個別事例を取り上げての検討とし、ここでは統計的な処理は行わない。「学力評価問題(古文・韻文)」の改訂過程、本パイロット調査の概要、本調査の実施検証を含めた包括的な報告は、前記科学研究費助成研究の最終年度に行う予定である。)

二 「学力評価問題（古文・韻文）」の「読解モデル」

このたび作成した学力評価問題（古文・韻文）は、『PISA2006/2009年調査・評価の枠組み』（OECD、明石書店）に表示解説される「読解力の5つのプロセス（側面）」（二〇〇六年調査）、「読解力の枠組みと側面の下位尺度との関係」（二〇〇九年調査）にいう、

○テキスト内部の読解にかかわる、

・情報へのアクセス・取り出し（①情報の取り出し）

・統合・解釈（②幅広い一般的な理解の形成、③解釈の展開）

○テキスト外部の知識を関係づける読解にかかわる、

・熟考・評価（④テキスト内部の熟考・評価、⑤テキストの形式の熟考・評価）

また、ヴァン・ダイクとキンチュのモデルにいう³、

○テキストベース（モデル）

(1) 表層構造分析、(2) 命題構成、(3) 命題統合、(4) マクロ命題（構造）構成

○状況モデル

(5) 文脈モデル、(6) エピソードのモデル

○モニタリング（構成したモデルの評価）⁴

(7) 問いの生成、(8) 対話

を念頭におき、以下の「読解」モデル⁵をもとに設問を策定した。

I 理解・叙述に即した内容全体の理解【物語内容の把握】（PISAモデル①—②、ヴァン・ダイクとキンチュのモデル(1)—(3)、以下同）

語句の意味用法、文体や修辞などの表現上の特色を的確にとらえ、叙述（場面展開・登場人物等の描写）を注意して読み、文章の内容の全体を理解する「読解」レベル。

II 解釈・構造や意味の解釈【物語言説の検討】（③、④）

人物、情景、心情の描写の仕方を注意深く読み、登場人物・段落・事実と感想意見・全体と部分などの関係、展開、変化を整理し、キーワードやキーセンテンスなどに目を留めて要点を探り、部分の意味付けと全体の構造化による要約をもって文章を解釈する「読解」レベル。

III 鑑賞・テキスト内対話の聞き取り【物語行為の考察】（③、⑤—

(6)

文章の全体内容の理解、要点の把握と全体の構造化をもとに、問題化されている問い（自らを取り巻く世界への問いかけⅡ「問題領域」）と問いへの応答（呼びかけ）を弁別し、その間にテキスト空間で展開される対話の過程を整理して応答（呼びかけ）の妥当性を吟味する「読解」レベル⁶。

*なお、この「物語行為の考察」においては、「書き手」が作者（言語行為主体）と語り手（発話主体）（さらには語り手が演ずる「語る主体」）といった異なる位相をあわせもっている点について理解しておくことが有効である⁷。

*いうまでもなく、このような「物語行為の考察」「テキスト内対話の聞き取り」は、「学習指導要領」が想定している「鑑賞」（Ⅱ文章の鑑賞）とは別の鑑賞（Ⅱ言語行為過程、認知認識面の鑑賞）を導くことになる。ここからの発展としてある第IV段階、第V段階の「読解」も、もちろん必然的に「学習指導要領」の「内容」記述と異なるものとなるが、こうした読みの過程を抜きにしては「熟考・評価」の達成は難しくであろうというのが稿者の立場である。

IV 応答・テキスト内対話への参加【熟考】（熟考④—⑤、(7)

テキストが差し出す「問題領域」をめぐる、自らの知識や体験を賦活させてテキストの応答（呼びかけ）に応答する「読解」レ

ベル。新「小学校学習指導要領」小学校1・2年の「内容」のことに、「文章の内容と自分の経験とを結び付けて、自分の思いや考えをまとめ、発表し合うこと。」とあるのにほぼ対応する。

V 批評・テキスト内対話のメタ化（↓メタ認知↓自己認識）【評価】（評価④―⑤、⑧）

テキスト内対話のメタ化を通して、テキストの「ものの見方、考え方、感じ方」を相対化し、これに応答する自らの「ものの見方、考え方、感じ方」をもメタ認知して自己認識を獲得、更新する「読解」レベル。新「高等学校学習指導要領」「現代文B」3「内容」(1)ウ「文章を読んで批評することを通して、人間、社会、自然などについて自分の考えを深めたり発展させたりすること」に対応する。

三 古文学習者「読解」プロセスの課題（A）

このたびの「学力評価問題（古文・韻文）」では、

A 『百人一首』在原行平「立ち別れ」歌

B 行平歌を本歌とする藤原定家「忘れなむ」歌

を題材とした。本稿（上）ではAによる設問の解答例を扱う。

A

問題 次の『百人一首』歌について、後の問いに答えなさい。

立ち別れいなばの山の峰に生ふるまつとし聞かばいま帰り来む

○ 題材解説

* 出典 古今和歌集卷第八・離別歌・三六五番・題知らず・在原行平
* 岩波新日本古典文学大系 出立してお別れ致し去って行くならばそこはもう「因幡国」で、その因幡国の「因幡山」に生えている「松」よ、その名のようになにかにあなたが「待つ」としていると聞いたなら

すぐに帰って参りましょう。

* 語釈 いなば：「去（往）なば」と「因幡（国）」を掛ける。作者は斉衡二年（八五五）に因幡守。因幡の山：稻羽山。まつとし聞かば：（私の赴任する因幡国で）あなた（がた）が私を待っているなどともし聞くならば。「聞く」は、作者が聞く、耳にすること。「待つ」と「松」を掛ける。「し」は強意の副助詞。いま：すぐ、直ちにの意の副詞。

* 作者が因幡守として赴任する時に都での送別の宴で詠まれたとする説、逆に離任の折の送別の宴での詠とする説、宴ではなく都に残る愛する人に贈ったものとする説などがある。ここは冒頭説につく。

○ 設問解説および解答例分析

1 ①情報の取り出し、(1)表層構造分析・(2)命題構成・(3)命題統合

この歌には「掛詞」が二箇所にあります。一つは「いなば」で、作者在原行平の任地「因幡」と、「往ぬ」（「出かける」）を使った「いなば」との掛詞です。もう一つは何と何の掛詞ですか。

* 解答 「松」と「待つ」

* 問題の種類 求答形式問題

* 読解プロセスの低位尺度。

①情報の取り出し（語認知・和歌修辭法に関する既有知識）【習熟度レベル2】

(1)表層構造分析（語認知）

(2)命題構成（長期記憶内の文法知識を用いて単語のつながりを句や文として解析し、意味命題を構成する）

(3)命題統合（命題を近接する命題と関連づけ統合し、和歌修辭法に関する既有知識を用いて、同音異義語を推論する）

本設問の解答の正解率は90%を超えるが、なかに、「生ふ・負ふ」

「立ち・絶ち」「待つ・末」「待つ年・松とし」「待つ年・末年」「待つ年・松歳」「待つとし・全うし」の誤答例があった。前二例は「掛詞」（縁語などを含む前後の語との連関に支えられて二義化する点）についての既有知識（スキーマ）不足。「待つ・末」は語彙力不足。

「まつ」を上接の「峰に生ふる」との関係（スクリプト）の中で捉えて命題統合を行わない読解が招いた誤読でもある。「待つ年・松とし」以下は言語的下位技能たる「単語の読み取り」、語認知にかかわる誤答例。これは大学生も含めて全調査校に出現した。「単語の読み取り」は現代文であれば小学校1年生の課題（「語のまとまり」）であつて、読解経験に伴い自動化するとされる¹⁰。品詞分解の習熟練習もさることながら、格助詞「と」副助詞「し」を強調する範読の工夫、指名読みの間の音読指導等、聴解経験によって克服できるはずである。

本設問の正解率が高いが、それが単に「松・待つ」を典型的な掛詞として知識化していた結果であるとすれば（後述）、右の誤答例は学習者の「読解」をめぐる、語認知、命題統合、修辭法についての正確な知識、といった隠れた学習課題を浮き彫りにしていることになる。

2 ①情報の取り出し、(1)表層構造分析・(2)命題構成)

第四句の中の「聞かば」を現代語に訳しなさい。

*解答 (もし) 聞くならば 聞いたなら 聞いたなら

*問題の種類 求答形式問題

*読解プロセスの低位尺度

- ①情報の取り出し(語認知・文法に関する知識)【習熟度レベル1】
- (1)表層構造分析(語認知)

(2)命題構成(長期記憶内の文法知識を用いて単語のつながりを句や文として解析し、意味命題を構成する)

本設問の正答率は大学生でほぼ100%、高校生は各校60%前後。正解

答でも高校生では「もし」を補う例はきわめて少ない。「聞く」「聞こゆ」混同の「聞こえるならば」「聞こえたならば」、「ば」への接続に関する文法知識の正確さに起因する「聞いてみると」「聞いたので」、現代語仮定法表現の未成熟例「聞くと」「聞けば」「聞いた時は」などはもちろん多い。わずかだが、動作主体を誤った「聞いてくれるのなら」もある。興味深いのは、「聞かないのならば」「何も聞かないとしないで」「聞かないで」といった否定表現として訳出する例が高校各校に見られることだ。その理由は推し量りがたいが、あるいは「(内容への) 既有知識がある時には記述内容からだけではなく、既有知識に基づいてモデルを構成するため、記述順序や文章構造への注意は低下する」¹¹との指摘に関わっているかも知れない。すなわち、「いま帰り来む」を不安からのこととするエピソード記憶のスキーマが作用して「聞かない」モデルが推論として構成され、文法構造への注意が働かなかつたというわけである。「ば」の識別問題に習熟して受験を突破した大学生の場合には、接続の違いによる訳出法の異なりへの注意が自動化しているのでこうしたことが起こらない。「聞いているだろうか」「聞いたが」「聞いたのだが」「聞いたところ」「聞いたのなら」「聞いたのならば」「聞いていたなら」「聞いてしまえば」「聞くことができたら」と、本文を離れてエピソード的モデルとしての状況モデルを作つて訳文を創出する高校生ならありそうなことだ。高校の古文教室では日々文法学習が行われているのだから「ば」の識別に関する知識は習得されているとおぼしい。とすれば、その知識の使用に関する手続的知識が不足していて、その未習熟が文法知識による命題構成を飛び越えた、エピソード記憶のスキーマを過剰に賦活させる推論への依存を助長しているのだろう。これも古典学習過程に生起している「読解」の風景、古文学習の課題だろう。

この歌をめぐる、信郎君と梅子さんが次のように言っています。空欄部に適当な言葉を補いなさい。

信郎君 この歌って、おまじないの歌だね。

梅子さん えっ、そんなの初めて聞いた。何のおまじない？

信郎君 猫がいなくなった時のおまじない。おばあちゃんが昔、

猫のナナがいなくなった時、この歌を短冊に書いて、えさを入れるお皿の上に置いてたよ。

梅子さん なぜこの歌がそんな時のおまじないになるんだろう？

あつ、そうか。「来む」の「む」を推量の助動詞とすると、そうなるか。おばあちゃんはこの歌をお皿に置いて、ナナちゃんに、

「a」、帰っておいで。」

って伝えようとしたんだね。

信郎君 そういう歌でしょ。

梅子さん ちがうよ。この歌は、行平が都から遠く離れた因幡国

に赴任する時、因幡国での暮らしを思っ、見送りに来た人に贈った歌なんだから。「まつとし聞かばいま帰り来む」は、場所やそれぞれの動詞の主語を補って、話し言葉で訳すと、

「b」

となるでしょう。

信郎君 なるほど。そうすると、この歌は行平のc

の辛さを詠んだ歌だったんだね。

a ①情報の取り出し・②幅広い一般的な理解の形成・③解釈の展開、

(2) 命題構成・(3) 命題統合 (4) マクロ命題 (構造) 構成・(5) 文脈モデル

おばあちゃんはこの歌をお皿に置いて、ナナちゃんに「a」、帰っておいで」って伝えようとしたんだね。

* 解答 「待つてるよ」

* 問題の種類 求答形式問題

* 読解プロセスの低位尺度

① 情報の取り出し (文法に関する知識 (「む」を推量と解した場合の「まつ」「聞かば」それぞれの動作主体解釈) 【習熟度レベル2】)

② 幅広い一般的な理解の形成 (「いま帰り来む」と「まつとし聞かば」とを関連づけた一首主旨の理解) 【習熟度レベル3】

③ 解釈の展開 (会話文の解説に示された場面をも統合した一首全体の内容理解) 【習熟度レベル4】

(2) 命題構成 (「む」を推量と解した場合における「まつとし聞かば」の意味命題の構成)

(3) 命題統合 (「いま帰り来む」と「まつとし聞かば」との関連づけ、統合)

(4) マクロ命題 (構造) 構成 (「待つ」「聞く」「帰る」の関係性を軸とした一首の意味表象の形成)

(5) 文脈モデル (会話文の解説に示された場面からの状況モデルの形成とそこでの一首の意味表象の理解)

インターネット上でも話題の「立ち別れ」歌をめぐる慣習を取り上げた問題。会話文の解説でこれがいかなる命題構成をもってなった意味表象に基づくものかを示唆し、あわせて、一首が「まじない」として用いられる場面の提示をもって状況モデル (文脈モデル) 形成を促

して、本詠を「まじない」に用いる「おばあちゃん」の行動、心情についての推論の如何を問うた。

この推論には以下の読解プロセスが必要である。まずは「む」が推量である場合の「まつとし聞かば」の命題構成（動作主体）。次は「まつとし聞」くが「いま帰りなむ」の推量の条件であるとする命題統合。そしてテキストベースの意味表象の形成（「わたしは」待っているのをもし聞いたら、（聞く人は）すぐに帰ってくるだろう。」である。これが「まじない」として、「この歌を短冊に書いて、えさを入れるお皿の上に置」かれるという。その理由の説明は推論の仕事だが、一首の意味表象と関連づけければ、それはこの意味表象を祈願成就の根拠にしていること、すなわち、「待つ」と失踪者が聞けば「帰る」と本詠に言明されているが故のこととなる。「待つ」心情の伝達を条件とした帰宅の保証。そこで「ナナ」の帰還を願い、「帰っておいで」と声をかける「おばあちゃん」は、まずは「待ってるよ」と呼びかけることになる。

掲出した本設問は ver. 8 のもので、解答者はすべて大学生である。その解答のほとんどは「待っているから」の形をとる。叙上の読解プロセスが期待されるとすれば、この解答は、誤りではないが、命題統合、テキストベースの意味表象の形成が粗雑で、状況モデル下の推論も不正確である。同様の解答は、「帰っておいで」をも空欄にして解答を求めた ver. 4・5 にも「待っているから・帰ってきて」「待っているから・帰っておいで」「待っているから・帰って来い」として見出される。

ところで、ver. 8 で「帰っておいで」を補ったのは、空欄とした ver. 4・5 での正解率が高校生全体で一割に満たず、大学生でも五割に過ぎなかったからである。すなわち、解答者のほとんどが右の読解プロ

セスを辿ることがなかったのである。解答の一群は「帰って来い・待ってるよ」「帰って来るのを・待ってるね」「帰って来るのを・待っている」「早く帰っておいで・待ってるよ」「帰ってきて・待ってるから」「戻っておいで・待ってるよ」「帰って来い・待つ」である。

これはテキストの命題統合、推論の失敗例。しかし、おそらくそうした読解プロセスに及ばず、「ナナ」の帰りを願う「おばあちゃん」に同化するエピソード的モデル（状況モデル）をここでも先行させて、まずは「帰って来て」と書いたのである。それが著しいのは圧倒的多数の次の一群。「待ってる・さみしい」「別れたくない・帰ってきて」「さみしいよ・帰ってきて」「いなくなつて辛い・早く帰ってきて」「死なないで・帰っておいで」「生きていてほしい・帰ってきてほしい」「ナナちゃん・忘れません」「ナナちゃん・帰ってきて」「早く・帰ってきて」「×・早く帰ってきて」「今すぐ・帰ってきて」「ナナ・早く帰っておいで」「帰ってきて・帰ってきて」「帰って来い・帰って来い」「お願い・戻ってきて」「いつでもいいから・帰っておいで」「帰ってこい・ここにいろよ」。感情と認識の相互展開にかかわって「認識を規定するものとしての感情」、「感情の推量的認識」についての指摘があるが¹¹、右の解答例は、会話文の解説に触発されて「おばあちゃん」に同化したエピソード的モデルの状況モデルを形成する間に、それが作用したものだろう。「感情の推量的認識」は女子に優位とのことだが、「えさが・待ってるよ」「えさがあるから・帰ってきて」「お腹がへつたら・帰ってきてね」「帰って来ないなら・エサは与えない」なども出る（大学生の場合にも少数だがある）。もちろん、会話文の解説中に「えさを入れるお皿の上に置たよ」とあるのが影響していようけれども、これらはその逆のケースだろうか。これも古文学習者の読解プロセスの「コマ」である。

さて、これらの事例が示唆する古文学習の課題は、ここでもテキストベースのモデル形成の不十分さ、粗雑さ、また、それが未成もしくはショートカットされたままにエピソード的モデルとしての状況モデルが形成されること、そして推論の不正確さといったことであろう。さらに、解答のなかには、「ばい・ばい」「待つて・待つて」や原文引用「立ち別れ・今帰り来む」「帰り・来む」「帰り来む・帰り来む」といった思考停止状態からのものも見うけられた。新「学習指導要領」は PISA「読解力の枠組み」の「熟考・評価」を承けて読解プロセスでの「知識・体験」の賦活を提唱するが、かかるテキストベースの読解プロセスの実態のなかでのそれがいかなる「読み手」を育成していくことになるのか、あらためて考えておく必要がある。

b ①情報の取り出し・②幅広い一般的な理解の形成・③解釈の展開、
②命題構成・③命題統合 ④マクロ命題（構造）構成・⑤文脈モデル

この歌は、行平が都から遠く離れた因幡国に赴任する時、因幡国での暮らしを思って、見送りに来た人に贈った歌なんだから。「まつ」とし聞かばいま帰り来む」は、場所やそれぞれの動詞の主語を補って、話し言葉で訳すと、「**b**」となるでしょう。

***解答** (因幡国で) 私はあなた(がた)が待つていと聞いたなら、(私は)すぐに(都に)帰って参りましょう。

***問題の種類** 求答形式問題

***読解プロセスの低位尺度**

①情報の取り出し(文法に関する知識(「む」を意思と解した場合の現代語訳、「まつ」「聞かば」それぞれの動作主体解釈、副詞「いま」の適訳)【習熟度レベル2】

②幅広い一般的な理解の形成(「まつとし聞かば」と「いま帰り来

む」とを関連づけた一首主旨の理解)【習熟度レベル3】

③解釈の展開(会話文の解説に示された場面をも統合した一首全体の内容理解)【習熟度レベル4】

(2)命題構成(「む」を意思と解した場合における「いま帰り来む」の意味命題の構成)

(3)命題統合(「まつとし聞かば」と「いま帰り来む」との関連づけ、統合)

(4)マクロ命題(構造)構成(「待つ」「聞く」「帰る」の関係を軸とした一首の意味表象の形成)

(5)文脈モデル(会話文の解説に示された場面からの状況モデルの形成とそこでの一首の意味表象の読解)

本設問の ver. 4・5では、第一文に「因幡国での暮らしを思って」がなく、第二文文言は「まつとし聞かばいま帰り来む」は、それぞれの動詞の主語を補って訳すと、「**b**」だった。「因幡国での暮らしを思って」と「場所や」を補ったのは、ver. 4・5の解答に「因幡国で」や「都に」など、状況モデル(文脈モデル)の形成を確認できるものがほとんどなかったからである。「(立ち別れ)いなばの山の峰に生ふる」は「まつ」を導く序詞だが、それがそのまま出立時に「因幡国での暮らしを思」う主体の情意を表明しているのだから、「まつとし聞かばいま帰り来む」はその情意、状況のもとで理解されなければならない。その理解を確認するために補った。大学生に行った ver. 8では二年生で25%、三年生で60%が「因幡国」「都」を加えたが、残りはおおそれらを訳文に加えていない。問い自体についての正確な読解が不十分なこともあるが(これはどの設問についても指摘できるが古文学習だけの課題ではないので今は措く)、文脈からの推論による状況モデルの形成、それへの志向が読解プロセスにおいて定着していな

いことを、これは示唆しよう。

「話し言葉で」を補ったのは、「人々が行平を待っていると聞いたら、行平はすぐ帰ってくるだろう」など、和歌の発話主体が「私」であることの知識を欠いた解答が目立ったからである。改訂版（大学生対象）でもなお「行平」とするものが二年、三年それぞれ二例あった。

これはテキストの語りの構造についてのスキーマにかかわる課題である。それが方略として獲得されておらず、読解が語彙の変換、文法構造の再構成による表層的な内容把握にとどまっているのである。これでは表現に託された叙情にはいつまでもたどり着けないだろう。

例 4・5 の誤答例には、設問 2 での誤訳例に加えて、

* 「今」訳（「今帰って来よう」）副詞としての訳出が不十分

* 「む」訳（「帰って来る」）意思の訳出が欠如、または不正

* 動作主体誤認（「あなた達がいくら待てばいいのか聞くので、私は今すぐ帰って来るだろうと言う」）「聞く」主体の誤読。「聞く」主体 ≠ 「帰る」主体となっている

など、語彙的知識を賦活しての表層構造分析、文法的知識を使つての命題構成、命題間の関係づけや統合による命題統合に失敗している事例が数多くあり、それらの要因が複合的に関わって全体の文意が全くとれていない例も枚挙に遑がない。

- ・ 待っている時間を聞いてしまえば、今帰りたくなる。
- ・ 待つと聞いたが、因幡の松のように帰らない。
- ・ 見送りに来た人が待っていると聞いたのを聞いたのだが、私は迎えがきてほしい。

また、設問 1 の掛詞の語認知に失敗した解答者は、ここで、

- ・ 松歳さんが（その知らせを）聞いたので、今帰ってきた。

といった訳文創出に及ぶ。設問 3 の会話文解説を経てなおこの訳文が

出現するのは、それが読まれていないか、モニタリングが作動していないからである。他の掛詞語認知失敗者はここで「みんなが待っていると聞けば、都へ帰ろうと思う。」としている。設問 1 の修正に及んでいないのは設問単位で解答したためだが、設問 3 が用意したモニタリングの契機に反応できなかった事情を窺わせる。一方、掛詞問題に「松・待つ」と解答した者に、「松が待っている年を聞くと」「松が私を待っていると聞いたならば」「松が待つ年を聞いたなら」「古い松が聞いたなら」「因幡の国で松が生えたと聞いたなら」「来た人よ、待つ年を聞かないでくれ」の訳出があった。これは先に推測した典型的掛詞の知識化の事例。受検用に知識化されただけの情報は読解プロセスに活かされず、モニタリングにも機能しない。

モニタリングの際の「理解評価の基準」¹³には、

- ・ 語彙レベル（誤字や綴りの誤り、難しい語、おかしな語はないか）
- ・ 統語レベル（文法的に正しいか）
- ・ 意味レベル（命題間の結束性〈近接する命題同士〉・構造的結束性〈話題と命題の内容〉・外的一貫性〈書かれていることと既知知識〉・内的一貫性〈書かれている内容同士〉・情報の明晰性と完全性〈特定の目標に達するのに必要な情報が明確にかつすべて述べられているか〉）

があるということだが、右は、読解過程、訳文生成過程においていずれのレベルでもモニタリングが働かなかつたことを示している。モニタリング習得の過程は「教師や友人、親との社会的相互作用」が必要で、「教師の発問の視点や形式をも、観察、モデリングを通して内化」して「自分の読解過程を統御できる」ようになること、「つまり、自己の中で教師役割と生徒役割を兼担し、自己内対話が可能となること」にあるという¹⁴。読解・表現の両過程で統御システムとして働くのが

モニタリングだが、その欠落、未成の課題は古文の「学力評価問題」においてより顕在化するということのように。

さらに、一層深刻なのは、右に見たように設問間の相互参照が行われていないことである。設問3での訳文と設問1・2の解答とが異なっているのは、テキストベースの意味表象形成が理論的な理解過程(1)↓(2)↓(3)↓(4)として連続的構造的統合的に行われていない事態を伝える。これを古文教室の学習過程に即して言い換えれば、教師の発問間の連係、構造がメタ的に認知されていないということである。受験問題集や業者テスト、また入試問題にも読解プロセスを無視した設問構成が多く見られるが、そうしたことが受験用解法テクニクの伝受到傾いた指導と相俟って、一層読解力の習得に混乱を引き起こしているのかも知れないが、学習指導はそれらの欠を補充しつつ理解過程を踏まえた読解プロセスを再構成し、学習者を読解方略の自覚的な使用手に育てていかななくてはなるまい。

c (3) 解釈の展開、(4) マクロ命題 (構造) 構成・(5) 文脈モデル・(6) エピソード的モデル)

なるほど。そうすると、この歌は行平の

c

 の辛さを詠んだ歌だったんだね。

* 解答 離別 (別離) √ 別れ √ 離京 √ 旅立ち √ (赴任)

* 問題の種類 求答形式問題

* 読解プロセスの低位尺度

- ③ 解釈の展開 (テキスト情報の構成の加工) 【習熟度レベル3】
- (4) マクロ命題 (構造) 構成 (成立時に「因幡国での暮らしを思」う主体の情意についての理解)
- (5) 文脈モデル (会話文の解説を踏まえた状況モデルの形成)
- (6) エピソード的モデル (文脈モデルにエピソード的モデルを参入さ

せた状況モデルの形成とそれに基づく発話主体の情意の理解)

本設問はここまでの設問を踏まえて一首の問題領域を把握すること求めた問いである。これは、第二節で示した「読解」モデルⅢ(鑑賞・テキスト内対話の聞き取り【物語行為の考察】)にいう、問い(問題領域)と問いへの応答(呼びかけ)とを弁別する読解にかかわる。発話主体の応答(呼びかけ)である「辛さ」を設問中に明示したのは、問題領域だけを問うてこれを意識化させ、その共有によって行平歌と対話する題材B定家「忘れなむ」歌の読解を容易にするためである。

正解率は高校生で調査校それぞれ70%前後。大学生はほぼ100%であるが、そのほとんどの解答が「別れ」だった。本詠は『古今和歌集』の部立「離別歌」の冒頭歌だが、「離別」の解答は高校生、大学生各一人、*ver.8* (大学生) では二年生四名、三年生二名にとどまる。古文世界の伝統的問題領域「離別」はスキーマ的知識とはなっていないことが分かる。学習者が手持ちの語彙(「別れ」)で把握した問題領域を伝統的な問題領域語彙(「離別」)に連係させることは問題スキーマの形成を促し、古文世界で生成された問題領域についての概念的整序を援助するはずで、こうしたことも古文学習の課題であろう。

誤答には「人生」「恋」「恋愛」「遠恋」「孤独」「独り身」「待つこと」「恋人へ」「女へ」「会えないこと」が調査校すべてにあった。これらはテキストが差し出す問題領域についての把握やレベル認知が不精確だったり、問いと応答との弁別が行われていなかったりした例である。大学生 (*ver.8*) に出る誤答には「左遷」もあった(二年生3、三年生1)。『源氏物語』須磨帖での行平詠引用が作用していると見られるが、中世の古注にもないこうした状況モデル(エピソード的モデル)の形成も学習者の中では起こっているらしい。

*

以上、『百人一首』行平「立ち別れ」歌を題材に採った「学力評価問題」のパイロット調査結果から古文学習者の読解プロセスの実態を窺い、その課題を探った。『百人一首』は古典への「親しみ」を生む媒体として広く古文教室に用いられている。しかし、その読解が叙上の課題を孕みつつ行われているのだとすれば、音読による古文のリズム習得だけでなく、読解にわたる今少し丁寧な指導が必要なこととなるろう。

*以下続稿は『国語教育研究』55号（広島大学国語教育会、二〇〇四年三月発行）に掲載予定。

注

1 本科学研究費補助金助成研究は、次の4つの研究課題を掲げている。

課題1 高校国語科の読みの4領域（評論・近代文学・古文・漢文）に沿った「生産的な読み手」の読解モデルと授業モデルを提示する。

課題2 学校現場の教師が学習者の読解力を領域ごとに診断・評価する方法を開発する。

課題3 学校現場の教師が「生産的読み手」を育てる授業力を自己診断・評価し、授業改善の示唆を得る評価システムを開発する。

課題4 教育実習前後に学生が授業力を自己診断できるように評価システムを拡張し、有効性を検証する。

なお、ここで言う「生産的な読み手」とは、「文章に明示的な言語的情報を理解するばかりでなく、既有的知識や情報と結びつけて推論したり、批評したりしながら読書行為を行う読み手」のこと。

2 「学力評価問題」は、文部科学省などの行う学習内容の定着度検査ではなく、注1に示した課題2の「学習者の読解力（＝生産的な読み）を領域ごとに診断・評価する方法」、3 「生産的読み手」を育てる授業力を自己診断・

評価し、授業改善の示唆を得る評価システム」の開発に係わるもので、本パイロット調査はその作成に向けた調査である。なお、「学力評価問題」は高校一年終了時の実施を想定している。

3 秋田喜代美「文章理解」（内田伸子編『新・児童心理学講座第6巻・言語機能の発達』所収、金子書房、一九九〇年二月）による。なお、キンチュによるモデル改良理論である「構築―統合モデル」をも適宜参照した（楠見孝編『現代の認知心理学3 思考と言語』（北大路書房、二〇一〇年七月）第4章「言語と思考に関するコネクショニストモデル」（都築誉史）。

4 テキストベース、状況モデルの形成に關与する統制システムは「理解方略、想起の過程すべてをモニタリング」として、これと区別される。注3、秋田論文。

5 以下の「読解」モデルについては、小論①「古文学習論―「読解力」育成に向けた5段階学習（2）」（『中等学校における教科教育内容に関する研究』第1章第3節、広島大学大学院教育学研究科、二〇〇九年三月）、②「古典の読解力」（『中学校国語指導シリーズ 充実した読解力養成のために』、学校図書、二〇一一年二月）等に詳述した。なお、新「学習指導要領」の「目標及び内容、2 内容、C 読むこと①」の文言との対応は、①論文を参照のこと。

6 新「学習指導要領」にいう「書き手の意図」（書き手の）感想、意見」「文章に表れているものの見方や考え方」とは、テキストが相手取っているテーマ（課題）問いかけ（問題領域）に対する「書き手」の応答（意図）「感想、意見」＝呼びかけ、あるいはその応答の仕方に関する「ものの見方や考え方」のことである。発話はいつも、何かについての言明として行われる。つまり、「問題領域」に対する「応答」の営みとしてある。しかも、それは誰かへの言明、すなわち「呼びかけ」としてある。何かについての誰かへ言明。これをここでは「物語行為」と呼び、その行為過程を「

対話”と見做し、テキスト外部の知識と関係づけながらの状況モデルの形成、さらには形成されたモデルへの学習者の問いの生成を通じてテキスト生成（発話）の間の対話をテキストから聴き取り、物語行為（何かについての誰かへの言明）の行為過程を読み取れることを「読解」の第Ⅲ段階とした。

“対話”（＝物語行為の行為過程）の聴き取りにはいくつかのレベルがある。

第1レベル…「問題領域」と「応答」との弁別。

第2レベル…「問題領域」の設定や「応答」に作用した言説（含、ヴァン・ダイクとキンチュのモデルの「価値・規範・一般的な目標」「手続き的知識・ルール・スキーマ」「スクリプト」）の判別。

第3レベル…「対話」過程に参照された知識・情報・言説（「もの見方や考え方」）の種類と多寡の点検。

第4レベル…テキストにおける、参照された知識・情報・言説との「対話」の内実への問い。

第5レベル…その間の書き手の認識の変容・更新の如何の検討。

第6レベル…聴き取る読者自身のメタ認知＝自己認識、自己批評。

第2レベル以降は本「読解」モデルの第Ⅴ段階にかかわる。第Ⅲ段階では第1レベルが中心となる。この第Ⅲ段階においてテキストと「問題領域」を共有することで、第Ⅳ段階における読み手の「応答」は書き手（テキスト）の応答とかみ合うものとなる（＝書き手との対話の成立）、教室の意見交流も焦点が明確なものとなる。また、第Ⅴ段階の場合も同様であろう。したがって、この第1レベル（「問題領域」と「応答」との弁別）は、第Ⅳ・Ⅴ段階での応答・批評の前提として重要である。

なお、H.G. ガダマー『真理と方法Ⅱ―哲学的解釈学の要綱』（饒田収・巻田悦郎訳、法政大学出版会、二〇〇八年三月）第二部第2章第3節c「問

いの解釈的優位」β、同『Ⅲ』（饒田収・三浦國泰・巻田悦郎訳、法政大学出版会、二〇一二年一月）第三部第1節「解釈学的経験の媒体としての言語」、参照。また、國分功一郎「ドゥルーズの哲学的原理（3）―思考と主体性―」（『思想』一〇六〇号、岩波書店、二〇一二年八月）が取り上げるドゥルーズ「偽の問題」、「問題」と「問い」の区別に関する議論、参照。

7 小著『言述論』（笠間書院、二〇〇三年五月）、参照。

8 「読解」の第Ⅴ段階は、注6で述べた「対話」（＝物語行為の行為過程）の聴き取りの6レベルのうち、第2と6のレベルの実践段階である。これらをもつてなされる「批評」は、物語行為の全体（何を問い、どのような知識・情報・言説を参照しつつ、あるいはそれらと対話しつつ、どう語ったか。その間の主体のあり方はどうだったか）およびその呼びかけに応じた学習者自身をも問い直すものとなる。

9 前記、『PISA2006/2009 年調査・評価の枠組み』（OECD、明石書店）付載の「読解力における習熟度レベルの特徴」による。

10 注3、秋田論文。

11 注3、秋田論文。

12 守屋慶子「言語と感情」（内田伸子編『新・児童心理学講座第6巻・言語機能の発達』所収、金子書房、一九九〇年二月）。

13 L・ベーカー「How do we know when we don't understand? Standards for evaluating text comprehension. In D.L.」一九八五年。注3、秋田論文、表3による。

14 注3、秋田論文。

15 注3、楠見孝編『現代の認知心理学3 思考と言語』第2章「問題解決」（鈴木宏昭）、参照。

（広島大学）