

# 論争的な複数テキストの理解<sup>1</sup>

－発話思考法を用いた分析－

Understanding Controversial Texts: An Analysis Using a Think-Aloud Method.

小林 敬一

Keiichi KOBAYASHI

（平成19年10月1日受理）

This study examined how students find and elaborate intertextual relations while reading controversial texts. Thirty-one undergraduate students read two controversial texts using a think-aloud method. Following the reading time, a test was conducted to assess their comprehension of intertextual relations. The analyses of think-aloud protocols indicated that the number of comments focusing on intertextual relations substantially increased while students were reading the second text. Compared with students who had a poor performance on the comprehension test, those who had a better performance were more likely to find relevant valid relations during reading and to report the relations afterwards. With regard to the quality of comments on intertextual relations, no significant differences between the two groups were found.

## 1. 問題と目的

私たちが生きている社会は、異なる事実や見解を述べた複数テキストの集合であふれている。それは、例えば、消費税アップを巡る各政党のマニフェストであったり、憲法改正に関する各新聞の社説であったり、芸能人の告白記事とそれに対する関係者の反論記事であったりと実に様々である。本論文では、こうしたテキストの集合を、「論争的な複数テキスト」と呼ぶ。「論争的」ということから、テキストAで著者が述べた見解に対して別の著者がテキストBで反論し、さらにそれに対してテキストAの著者がテキストCで再反論する、といった複数著者の間で繰り広げられる文字通りの論争が想像されるかもしれない。しかし、ここでは、そうした関係に加えて、テキスト間に明示的な参照関係がないものも含めて考える。明示的な参照関係がないとは、ある論点に対して複数の著者が別個に議論を展開している場合や、ある事件の当事者たちがそれぞれにその事件について語っている場合、などを指す。これらの場合、複数テキストの間に論争を見出すのはもっぱら読み手となる。

明示的な参照関係の有無にかかわらず、読み手が論争的な複数テキストを読んで知識を得たり、テキストの内容を踏まえて自らの意見を述べたりする上で、テキスト間の関係を適切に理解することは欠かせない。ここでいう「関係」とは、内容的な一致・不一致、論点を巡る賛否、ある主張に対する立証・反証などを指す(Perfetti, Rouet, & Georgi, 1999; Rouet, Britt, Mason, & Perfetti, 1996)。こうした関係を

<sup>1</sup>本研究を行うにあたり、平成18～20年度科学研究費補助金・若手研究(B)（課題番号18730410）の助成を受けた。また、本研究の一部は、日本心理学会第71回大会（東京、2007年9月）において発表された。

読み取り損なうと、例えば、あるテキストで事実として述べられている内容が別のテキストで否定されているにもかかわらず、何の疑いもなくそれを事実として受け入れてしまう、といった問題が生じるかもしれない。論争的な複数テキスト間関係を適切に理解する力は、遅くとも高等教育の段階では扱われるべき重要な高次リテラシーの1つと言えよう。

学生による論争的な複数テキスト間関係の理解にアプローチした研究は、歴史文書に記載されている情報を他の文書内容とつきあわせ、それによって記述間のずれの有無を確認し、情報を評価する文書間照合方略（ヒューリスティック）に焦点を当てた研究と、一般の人々が日常的に目にするテキストを材料にして、そのテキスト間関係の理解に及ぼすいくつかの要因の影響を調べた研究の大きく2つに分けられる。

前者の研究は総じて、単数テキスト読解にある程度習熟した学生であっても、論争的な複数テキストの間に関係を見出し、その関係を適切に把握するのが難しいことを示している。例えば、Wineburg (1991a) は、ある歴史的事件に関して異なる記述をしている複数の歴史文書を、実験参加者に発話思考しながら読んでもらい、高校生の読みと歴史家の読みを比較する実験を行った。両者の発話プロトコルを分析した結果、歴史家は文書間照合を積極的に行うのに対し、高校生はそれをほとんど行わない、あるいは十分に行えないことが示された。同じような結果は、Stahl, Hynd, Britton, McNish, & Bosquet (1996) も報告している。彼らによると、歴史的出来事の記述について文書間で矛盾があるにも関わらず、実験に参加した高校生は文書同士を相互に関連づけることをほとんどしなかったという。Britt & Aglinskis (2002) は、高校生と大学生を対象にして、論争的な複数テキスト読解スキルを多角的に調査し、大学生であっても、そのスキルが不十分であることを明らかにしている。特に、テキスト間関係の理解に関してBrittらが挙げている例を見ると、歴史小説からの抜粋中にある出来事の記述を、他の歴史文書にはそれと同じ記述がない（裏付けがない）にも関わらず、単純に事実と見なしてしまう実験参加者の割合が、高校生で32%、大学生で41%もいたという。

一方、後者の研究として、小林 (2006, 2007a) がある。小林(2006)は、英語の第2公用語化を巡って新聞に投書された6つの文章を、2（読解中の外的方略利用：可，不可）×2（読解目標：テキスト間関係の探索，論点に対する意見生成）のいずれかの条件で、大学生に読んでもらう実験を行った。その結果、テキスト間関係の探索を読解目標にした条件でのみ、外的方略利用可群の方が不可群よりも理解得点が高く、外的方略利用可群についてのみ、関係探索群は意見生成群よりも理解得点が高かった。小林 (2007a) はまた、大学生に、小学校英語必修化について論じた2つの文章を読んでもらい、テキスト間関係の理解に影響を及ぼす個人差要因（学年，外的方略利用，既有知識）の影響を調べた。パス解析の結果、学年はテキスト間関係の理解に直接的なプラスの影響を、既有知識は（各議論の再生を促進することを介して）間接的なプラスの影響を、テキスト内容を要約したメモの産出（要約メモの利用）は直接的にも間接的にもプラスの影響を及ぼすことが示された。

論争的な複数テキスト読解を、歴史学という一学問領域に固有なりテラシーとしてではなく、日常の様々な判断や意志決定に必要な高次リテラシーとして考えるならば、（一般の人にとって）より日常的なテキストを材料とする研究を進めていくことが重要である。ただし、そうした方向での研究はまだ始まったばかりであり、Wineburg (1991) やStahlら (1996) が歴史文書を用いて行った研究のように、テキスト間関係の理解過程にまで踏み込んだ研究は見当たらない。

本研究では、より日常的なテキストを材料にして、また発話思考法を用いて、読解中にテキスト間関係の処理がどのように行われ理解へとつながっていくのかを探索的に調べる。複数テキストの理解過程にはボトムアップ的な処理も含まれる (Britt & Sommer, 2004; Kurby, Britt, & Magliano, 2005) が、発

話思考法という方法の性質上、本研究で検討の対象となるのはトップダウン的な処理の方である。

## 2. 方法

### 2. 1. 実験参加者

大学2年生31名（男性6名、女性25名；平均年齢19.23歳）が実験に参加した。ただし、実験参加者の1人は、その読解過程のほとんどで十分に聞き取れる大きさの発話プロトコルを産出できなかったため、分析に含めなかった。なお、本研究では、外的方略利用の効果を調べることを目的として、実験参加者を外的方略利用可群と不可群に分けた。しかし、テキスト間関係の理解に及ぼす外的方略利用の効果は全く見られなかったため（詳しくは、小林[2007b]を参照）、後の「結果」では、両群を込みにして分析している。

### 2. 2. 実験材料

小林（2007a）と同様に、2004年8月24日付の朝日新聞（朝刊）に掲載された、中嶋嶺雄と大津由起雄の文章（中嶋1,314字、大津1,361字）をテキストとして用いた。この2つのテキストは、日本の公立小学校に教科として英語教育を導入することの是非を論じ、英語・言語教育への提言を述べたものであり、中嶋は導入に肯定的な立場から議論を展開し、大津は導入に否定的な立場から議論を展開している。Table 1には、各テキストの主な議論・提言をまとめたものを示す。2つのテキストはそれぞれ別々の紙に印刷し、実験参加者にはそれを同時に手渡した。

### 2. 3. 手続き

最初に、実験者が、実験参加者に発話思考法について説明し、それからその練習を行ってもらった。練習では、実験者が用意した練習用の文や短い文章を読みながら、考えたことを全て口にするよう求めた。この説明と練習に要した時間は、およそ10～15分である。

続いて、実験者は、実験参加者に次の教示を与えた。「これから2つの文章を読んでもらいます。日本の公立小学校に教科として英語教育を導入することに対する賛否とその理由に絞って、2人の著者の意見が相互にどのように関係しているかを考えながら、読んでください。あとで、いくつかの質問に答えてもらいます。読みながら考えたことを口にするのを忘れないでください」。なお、教示に際しては、「日本の公立小学校に教科として英語教育を導入することに対する賛否とその理由に絞って」と「2人の著者の意見が相互にどのように関係しているかを考えながら」を強調し、理解したかどうか確認した<sup>2</sup>。また、外的方略利用可条件の実験参加者には、メモ用紙を示しながら、「文章を読みながら、文中に下線を引いたり、メモをとったりするのは自由です」という教示も加えた。テキストの読解には制限時間を設けず、実験参加者のペースに任せた（読解時間： $M = 20.72$ 分、 $SD = 9.11$ ）。読解中、実験参加者が20秒以上沈黙している場合には、実験者が発話思考を促した。

読解終了後、実験者は、テキストを印刷した紙とメモ用紙を回収し、2つの事後テスト質問を行った。1つ目は、複数テキスト間関係の理解を調べる質問で、日本の公立小学校に教科として英語教育を導入することに対する賛否とその理由に関して、2人の著者の意見が相互にどのように関係しているか口頭で述べてもらった。2つ目は、各テキストに書かれていた主な議論の記憶を調べる質問で、各テキスト

<sup>2</sup>テキスト間の関係を探索するという読解目標を明示したのは、小林[2006]の知見を踏まえたためである。ただし、小林（2007c）は、本研究と同じテキストを材料にした実験を行い、読解前に関係探索目標を与えた条件とそれを与えなかった条件とで、複数テキスト間関係の理解に差が見られないことを明らかにしている。

Table 1 各テキストにおける主な議論の要約

## [中嶋の議論]

- ・ 賛否 : 今こそ公立小学校に教科として英語教育を導入すべきである。
- ・ 理由 1 : 英語は国際言語であり, 経済やコミュニケーションのグローバル化が進む中, その習得は必要不可欠である。
- ・ 理由 2 : 英語の習得を図る上で早期教育には効果がある。
- ・ 反論 1 : 指導者をどうするかという問題は, 海外留学経験者など, 地域の人材を活用することで対処すればいい。
- ・ 反論 2 : 日本人としてのアイデンティティが揺らぐという問題は, 日本の文化や歴史を英語で教えることで対処できる。
- ・ 提言 : 小学校に導入するに当たっては, コミュニケーションの道具としての英語の獲得に重点を置くべきであり, 小学校以降の英語教育も実践重視の一貫したものにカリキュラムを統一すべきである。

## [大津の議論]

- ・ 賛否 : 現時点では公立小学校に英語教育を導入すべきではない。
- ・ 理由 1 : 小学校において英語の授業を週数時間行うだけで, 英語が習得されるとは考えられない。また, 小学校で英語教育を行うことのメリットを裏づける明確な根拠もない。
- ・ 反論 : 発音の習得には英語の早期教育は効果的かもしれないが, 文法も併せて習得しなければ役には立たない。
- ・ 理由 2 : 小学校教師の多くは英語を教える力がない。また現状では, そうした教師の再教育や教員養成も難しい。
- ・ 理由 3 : 他教科へのしわ寄せなしに, 現在の小学校に英語教育を導入する余地はない。
- ・ 提言 : 英語と国語を合わせた言語教育として大学までの教育全体について考えることが必要である。

の著者が日本の公立小学校に教科として英語教育を導入することに対する賛否の根拠としてあげていたものを口頭で全て挙げるよう求めた（この結果に関しては、本研究の目的とは直接関係しないため、省略する）。

実験参加者の読解中の発話プロトコルと行動、事後テスト質問への回答は、ICレコーダとビデオカメラに記録した。実験全体に要した時間は、およそ35～70分である。

### 3. 結果と考察

#### 3. 1. テキスト間関係の処理過程

まず、実験参加者が読解中に生成した発話プロトコルと外的方略利用行動を、ICレコーダとビデオテープから書き起こした。次に、そのトランスクリプトを読解過程の5つのフェーズに分けた。すなわち、最初のテキストを読み始める前（フェーズ1）、最初のテキストを一読している最中（フェーズ2）、

最初のテキストを一読し終えてから2番目のテキストを読み始めるまでの間（フェーズ3）、2番目のテキストを一読している最中（フェーズ4）、2番目のテキストを一読し終えた後（フェーズ5）、である。

トランスクリプトはまた、イベント（Coté, Goldman, & Saul, 1998）に分割した。Cotéらの言う「イベント」とは、「コメントと関連した読解行動も含めた、核になる文や文の集合に対するコメントあるいはコメントの集合」を指す。例えば、「基本的には、はこの線で、いいが、なんでいいつつってんの？」というイベントは、「基本的には、はこの線で、いいが」というテキストを読み上げる発話と、「なんでいいつつってんの？」というその読み上げた部分に対するコメントからなる（以下、コメント部分は下線で示す）。この分析単位は、複数のテキストを横断するダイナミックな認知的操作をとらえることができることから、発話思考法を用いた複数テキスト読解研究ではしばしば用いられている（Bråten & Strømsø, 2003; Strømsø, Bråten, & Samuelstuen, 2003; Wolfe & Goldman, 2005）。

実験参加者が読解中に生成したイベントの数は、全部で1007あった（ $M = 33.57$ ,  $SD = 24.52$ ）。そのうち、フェーズ1で生成されたイベントは6（0.6%）、フェーズ2は266（26.4%）、フェーズ3は26（2.6%）、フェーズ4は312（31.0%）、フェーズ5は397（39.4%）である。

各イベントはさらに、次の4つのレベルのいずれかに分類した。(a)語句・文レベル：コメントが1つの文の中にある語句や1つの文全体に対してなされたもの。例えば、「導入にあたっては完璧な英語よりコミュニケーションの道具としての英語を身につけることを優先すべきだと思う、完璧な英語って、文法ってこと？」。(b)テキスト内レベル：コメントが（同じテキスト内の）2つ以上の文、段落、テキスト全体に対してなされたもの。例えば、「私のところには、全国の小学校の先生から、約、にせにひやく、うーん相談メールが届いているが、英語ができず外国人講師との打ち合わせが苦痛だ、苦手な、教師が教えて、英語嫌いを増やさないか心配だという声が多い、発音は、きょう音声教材に頼るにしても、専門的な、訓練も受けてないまま英語を適切に使えとは思えない、えと、だから、これが2番目の問題で」。(c)テキスト間レベル：あるテキストを読んでいる最中にもう1つのテキストの内容に対してなされたコメントや2つのテキストの関係を述べたもの。例えば、「で教員の問題が、2つ目が教員の問題で、きょう、専門的な教員が少ないということと、教員免許を、出せるようにしたり、地域を探せば英語の使い手がたくさんいるはず、という意見が対応し、てて」。(d)課題レベル：実験課題に関するコメント。例えば、「うーん、相互、に、どのように関係しているか、どのように、どのように」。

Table 2 読解過程のフェーズごとに生成された各レベルのイベント数 (%)

イベント・レベル	フェーズ				
	1	2	3	4	5
語句・文	0 (0.0)	173 (65.0)	9 (34.6)	187 (59.9)	96 (24.2)
テキスト内	0 (0.0)	89 (33.4)	16 (61.5)	76 (24.4)	147 (37.0)
テキスト間	0 (0.0)	1 (0.4)	1 (3.9)	45 (14.4)	129 (32.5)
課題	6 (100.0)	2 (0.8)	0 (0.0)	0 (0.0)	24 (6.0)
未分類	0 (0.0)	1 (0.4)	0 (0.0)	4 (1.3)	3 (0.8)

Table 2に示すのは、読解過程のフェーズごとに生成された各レベルのイベント数である。テキスト間レベルは、フェーズ3まではほとんどないが、フェーズ4 (14.4%)、フェーズ5 (32.5%)と、急激に増加している。これは単純に、テキスト間で関係づけることができるテキスト情報が読み手の中に増えたことで、テキスト間関係に焦点化した処理も増えたということであろう (Hartman, 1995)。

### 3. 2. テキスト間関係の理解

テキスト間関係の理解を調べた質問に対する実験参加者の回答を、1つのテキスト間関係 (2人の著者が一致・同意している内容、あるいは一致・同意していない内容とそれに対する各著者の立場) を示す陳述を1として、分割した。それから、その内容が、「日本の公立小学校に教科として英語教育を導入することに対する賛否とその理由に関して2人の著者の意見が相互にどのように関係しているか」に関連し、さらに2つのテキスト内容に照らして妥当と言える陳述 (正陳述) の数をカウントした。正陳述数の平均は1.40 ( $SD = .81$ )、陳述の総数に占める割合は47.8%である。

正陳述を内容面で見ると、大きく3つに分類することができる。(a)賛否：小学校への英語教育導入という論点に対する賛否の関係を述べたもの (18個, 42.9%)。例えば、「えっと、片方の人は、えーとー、導入することを、ゆっくり検討してからやるべきで、ちょっと否定的な考えで、片方の人は一刻も早く導入をするっていう、はん、賛成の考え、で、つまり対立してるっていう、ことです」。(b)早期教育の効果：英語を習得する上での早期教育の効果に関するテキスト間関係を述べたもの (11個, 26.1%)。例えば、「早期教育した方がいいって中嶋さんは言ってるんですけど、大津さんは、え早期教育してもいいっていうのは、その一早期教育がいいって言われてるのは、幼い頃から外国で住んでいたり、する英語漬けの生活を送っている場合のみ、英語を早期からやっている、と身に付くからであって、で、今みたいに、週何回かの英語の授業を、早期からやっても意味がないってことを具体的に示して反対しています」。(c)指導者の問題：英語教育の指導者をどうするかという問題に関するテキスト間関係を述べたもの (13個, 31.0%)。例えば、「で指導者に関しては、賛成の人は、英語の使い手は、探せばいくらでもいるし、そういう人を英語の教師として、んと一まあ、雇っていけばいいんじゃないかという考え、だったんですけど、反対の方だと、教える態勢がまだしっかりしていなくて、なんかその一、反対の人、の人も、あの一かなりの、教師の人から、教えられるのか不安みたいな、そういう手紙が来ていて、そんななかでこれから、採用していく教師を指導していったり、するとまた負担がどんどん増していくばかりで、こん困難が生じて困難な状態になっていくっていうのが、ありました」。

正陳述数を基準にして、その数が2個以上の者を理解高群 (14名)、1個以下の者を理解低群 (16名) に分けた。先に述べた内容面での3つの分類ごとに正陳述者の数を調べた結果、Table 3の上半分を示す通り、賛否については両群間に有意差が認められなかったが、早期教育の効果と指導者の問題については有意差が認められた。つまり、早期教育の効果と指導者の問題という2つの面でテキスト間関係を理解することができたかどうか、理解の高低を分けたと言える。

### 3. 3. テキスト間関係の理解と処理過程の関係

テキスト間関係の理解と処理過程の関係を明らかにするために、理解の高低によって読解中のテキスト間関係処理がどう異なるか、3つの側面から調べた。

まず第1に、早期教育の効果、指導者の問題に関するテキスト間レベルのイベントを、少なくとも1つ生成した人数を調べた。その結果をTable 3の下半分を示す。Tableから、早期教育の効果、指導者の問題いずれについても、理解高群の方が低群よりもイベントを生成した人数が多いことがわかる。

Table 3 テキスト間関係に言及した人数

	理解高群 (14名)	理解低群 (16名)	$\chi^2$ 値
<b>理解テスト</b>			
賛否	7	11	1.09
早期教育の効果	10	1	13.66, $p < .001$
指導者の問題	13	0	26.22, $p < .001$
<b>テキスト間レベル</b>			
早期教育の効果	11	7	3.77, $p < .06$
指導者の問題	13	7	8.10, $p < .005$

第2に、テキスト間レベルの各イベントを、関係づけの仕方からいくつかのタイプに分類し、タイプごとに生成されたイベント数を理解高群と低群で比較した。Table 4に示すのはその結果である。Table 中の「関係の指摘」とは、2つのテキスト内容が関係していることや両者が違うということだけを述べているコメントを指す。「論点の指摘」は、2つのテキストが何において関係しているのかのみに触れたコメントである。「具体的な関係の指摘」に分類されたコメントには、2つのテキストが何に対してそれぞれどのようなことを述べているか、あるいはどのように違っているかまでの陳述が含まれる。「評価」は、2つのテキストを対比させて、その説得力やもっともらしさを述べたコメントである。「曖昧な関係づけ」は、指導者の問題についてのみ認められたが、2つのテキストの一部を羅列的に述べるだけのコメントを指す。これらの各タイプに関して、理解高群と低群の間に意味のある差は認められなかった。

最後に、早期教育の効果、指導者の問題それぞれについて、テキスト間レベルのイベントを生成した実験参加者のうち、正陳述をしている人数としていない人数を調べた(Table 5参照)。Table 5から明らかのように、早期教育の効果、指導者の問題のどちらについても、理解高群の方が低群よりも正陳述をしている人数が多い。なお、正陳述をしていない実験参加者の多くは、理解テストの回答で各テキスト間関係に全く触れていなかった。

以上をまとめると、Fig.1のように描くことができよう。読解中にテキスト間関係に気づくかどうか、読解中に見出したテキスト間関係を理解テストの回答までつなげられるかどうかを理解の高低を産み出したことが示唆される。

複数の歴史文書読解について検討したWineburg (1991a, b) は、文書間照合を学生がほとんど行わない理由として、彼らが持っている歴史文書に関する素朴な認識論を指摘する。つまり、歴史家は、あらゆる歴史文書の記述にはその書き手の視点・意図・立場などが反映しており、事実をそのまま映し出しているわけではないという認識を持っているのに対して、学生は、ある歴史文書は事実を正確に描写し、別の歴史文書はそうではないという認識を持っている。したがって、学生の場合、読んでいる最中に、歴史文書のある記述が信用できない可能性に気づくということがないかぎり、進んで文書間照合を行おうとしない、というわけである。本研究では調べていないが、大学生であっても認識論のレベルに個人差があることを指摘した研究は多い(e.g., Bråten & Strømsø, 2006; Mason, & Scirica, 2006; Perry, 1970;

Table 4 テキスト間レベルのイベント：分類とイベント数

## [早期教育の効果]

## (a) 関係の指摘 (高群 2, 低群 1)

(例) 「渦の中心にあるのは、外国語を学び始める時期は早ければ、早いほどよいという信仰にも似た考え方だ、さっきの人の考え方、か」

## (b) 論点の指摘 (高群 2, 低群 1)

(例) 「うーん、英語、が早く、始め、るのがいいか、早くない方がいいか、てこと」

## (c) 具体的な関係の指摘 (高群 8, 低群 6)

(例) 「賛成派は、早くから、早いほどいいと思ってるけど、反対派は、それは、小学校だけじゃ無理、数少ない小学校、早いからいいという、根拠はない」

## (d) 評価 (高群 0, 低群 2)

(例) 「英語を話せるようになりたいという人々の、強いあこがれ英語を使える人材を求める産業界のじゅう…(中略)…小学校で週何時間か学ぶくらいで英語が身につくと思うのは幻想に過ぎないと少し考えればわかるはず、うん、こっちの方が、納得できる気がするな」

## [指導者の問題]

## (a) 関係の指摘 (高群 2, 低群 1)

(例) 「初めての試みだから、心配があるのは当然うん、まず指導者をどうするかだが、うん、あまり堅苦しく考える必要はない、えー、そうなの、さっきの人と違う」

## (b) 論点の指摘 (高群 3, 低群 1)

(例) 「うーんと2つの関連、性は、教員の養成、が、えーと、教員養成に、英語教員の養成、に関する問題に、視点を当てているとここで関係性があるって」

## (c) 具体的な関係の指摘 (高群 15, 低群 11)

(例) 「うん小学校英語、を、しょうがっ学校内全体でやるって考え方が、こっちの人、学校内でやるって考え方がこの人で、小学校英語を、学校の外で、学校の外から人を持ってきてやるっていう考え方がこっちで」

## (d) 評価 (高群 1, 低群 2)

(例) 「さっきの人は、専任の教員を雇う、って言ったから、そっちの方がいいんじゃないかな」

## (e) 曖昧な関係づけ (高群 3, 低群 1)

(例) 「英語の、免許を持って、いない、海外、留学の、うーん」

## (f) その他 (高群 0, 低群 1)

(例) 「あー、小学、教員の再教育、や、新規採用、教員の訓練が上乘せされると、困難は一段と増す、えー関連してるのかな」

Table 5 「テキスト間レベルのイベント→正陳述」の人数

	理解高群	理解低群	Fisher の直接確率法
早期教育の効果			
正陳述あり	10	1	$p = .002$
正陳述なし	1	6	
指導者の問題			
正陳述あり	12	0	$p < .001$
正陳述なし	1	7	

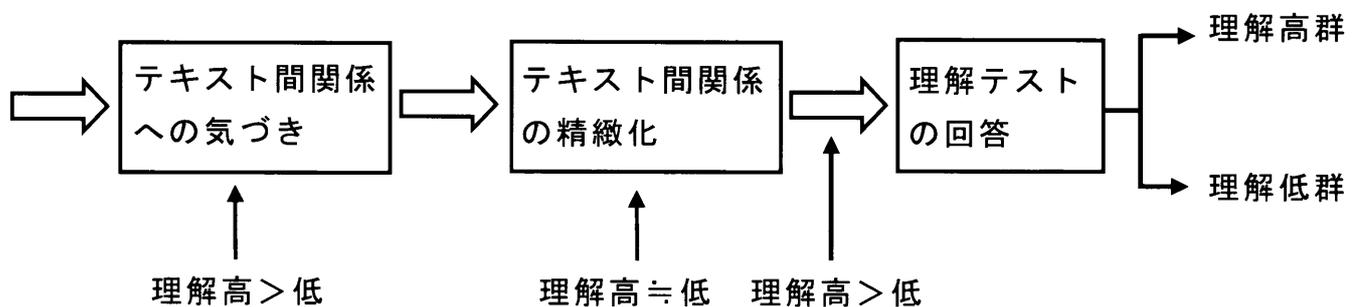


Figure 1 テキスト間関係の理解過程における理解高・低群間の差

Weinstock, Neuman, & Glassner, 2006)。理解高群と低群にはそうした認識論に差があり、その差がテキスト間関係の探索のし方に影響し、特定の関係に気づくことができたかどうかを左右した可能性も考えられる。

読解中に見出したテキスト間関係を理解テストの回答にまでつなげられるかどうかに影響した可能性のある要因として考えられるのは、記憶と評価の2つである。つまり、読解中に特定の関係を見出しても、理解テストでそれを思い出すことができなかつたのかもしれない。あるいは、その関係を妥当なものではないと判断し、あえて回答に含めなかつたのかもしれない。ただし、本研究で言えるのはここまでであり、それぞれの可能性を検討するためにはさらなる検討が必要である。

#### 4. まとめ

本論文では、新聞から抜き出した日常的なテキストを材料にして、論争的な複数テキスト間関係の理解過程にアプローチした。具体的には、発話思考法を使ってテキスト間関係の処理過程を調べ、さらに、テキスト間関係の理解の高低によってその処理過程にどのような違いがあるか検討した。その結果、まず、テキスト間関係の処理過程に関して、実験参加者が2つ目のテキストを読み始めるまではテキスト同士の関係についてのコメントがほとんど見られないが、その後、一気に増加することが示された。また、理解にとって重要なテキスト間関係の処理について、理解高群には、低群よりも、読解中にそのテキスト間関係に気づいて関係を精緻化したことを示す者が多くいた。さらに、理解高群は、低群に比べ

て、理解テストでそれらの関係に言及できた人数が多かった。

しかし、理解テストの回答で事後的に実験参加者を2群に分けるという手続きをとっているため、テキスト間関係の処理過程における群間差を特定できても、その差がなぜ生じたのかについては明らかにできなかった。論争的な複数テキスト関係を適切に理解できる力を学生が身につけるべき高次リテラシーの1つとして考えるのであれば、理解過程の違いを生み出した要因を特定することは重要である。この問題についての検討は、今後の課題としたい。

## 引用文献

- Bråten, I., & Strømsø, H. I. (2003). A longitudinal think-aloud study of spontaneous strategic processing during the reading of multiple expository texts. *Reading and Writing: An interdisciplinary Journal*, 16, 195-218.
- Bråten, I., & Strømsø, H. I. (2006). Effects of personal epistemology on the understanding of multiple texts. *Reading Psychology*, 27, 457-484.
- Britt, M. A., & Aglinskias, C. (2002). Improving students' ability to identify and use source information. *Cognition and Instruction*, 20, 485-522.
- Britt, M. A., Perfetti, C. A., Sandak, R., & Rouet, J.-F. (1999). Content integration and source separation in learning from multiple texts. In S. R. Goldman, A. C. Graesser, & P. van den Broek (Eds.), *Narrative comprehension, causality, and coherence: Essays in honor of Tom Trabasso* (pp. 209-233). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Britt, M. A., & Sommer, J. (2004). Facilitating textual integration with macro-structure focusing tasks. *Reading Psychology*, 25, 313-339.
- Coté, N., Goldman, S. R., & Saul, E. U. (1998). Students making sense of informational text: Relations between processing and representation. *Discourse Processes*, 25, 1-53.
- Hartman, D. K. (1995). Eight readers reading: The intertextual links of proficient readers reading multiple passages. *Reading Research Quarterly*, 30, 520-561.
- 小林敬一 (2006). 論争的な複数テキストの理解 — 外的方略利用の効果 —. 日本心理学会第70回大会発表 (福岡, 11月).
- 小林敬一 (2007a). 論争的な複数テキストの理解に及ぼす既有知識, 外的方略利用, 学年の影響. 日本教育心理学会第49回総会発表(越谷, 9月).
- 小林敬一 (2007b). 論争的な複数テキスト間関係の理解過程. 日本心理学会第71回大会発表(東京, 9月).
- 小林敬一 (2007c). 課題表象の明確化は論争的な複数テキスト間関係の理解を促すか? 未発表原稿.
- Kurby, C. A., Britt, A., & Magliano, J. P. (2005). The role of top-down and bottom-up processes in between-text integration. *Reading Psychology*, 26, 335-362.
- Mason, L., & Scirica, F. (2006). Prediction of students' argumentation skills about controversial topics by epistemological understanding. *Learning and Instruction*, 16, 492-509.
- Perfetti, C. A., Rouet, J.-F., & Georgi, M. C. (1999). Towards a theory of documents representation. In H. van Oostendorp, & S. R. Goldman (Eds.), *The construction of mental representations during reading* (pp. 337-355). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Perry, W. G. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years: A scheme*. San

Francisco: Jossey-Bass.

- Stahl, S. A., Hynd, C. R., Britton, B. K., McNish, M. M., & Bosquet, D. (1996). What happens when students read multiple source documents in history? *Reading Research Quarterly, 31*, 430-456.
- Strømsø, H. I., Bråten, I., & Samuelstuen, M. S. (2003). Students' strategic use of multiple sources during expository text reading: A longitudinal think-aloud study. *Cognition and Instruction, 21*, 113-147.
- Weinstock, M. P., Neuman, Y., & Glassner, A. (2006). Identification of informal reasoning fallacies as a function of epistemological level, grade level, and cognitive ability. *Journal of Educational Psychology, 89*, 327-341.
- Wineburg, S. S. (1991a). Historical problem solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology, 83*, 73-87.
- Wineburg, S. S. (1991b). On the reading of historical texts: Notes on the breach between school and academy. *American Educational Research Journal, 28*, 495-519.
- Wolfe, M. B. W., & Goldman, S. R. (2005). Relations between adolescents' text processing and reasoning. *Cognition and Instruction, 23*, 467-502.