

論争的な複数テキストの理解(2)¹

— 誤りの分析 —

Understanding Controversial Texts (2): An Analysis of Errors

小林 敬一

Keiichi KOBAYASHI

（平成20年10月6日受理）

This study focused on undergraduate students' errors in understanding the relations between arguments across texts. Data from three previous studies (Kobayashi, 2007, 2008, in press-b), in which a total of 257 one- to three-year students were told to read two texts arguing for or against the introduction of English education into public elementary schools in Japan and to describe the relations between the writers' arguments after reading, were re-analyzed. The comprehension answers produced were segmented into statements describing intertextual relations. Of the 710 statements, 303 were valid and relevant to the task, 114 valid but irrelevant, and 203 invalid. On average, participants produced only 1.53 valid and relevant statements. Invalid statements were classified into two major types: (a) relating two irrelevant arguments forcibly and (b) producing seemingly valid relations by distorting either or both of arguments. The nature of undergraduate students' difficulty in understanding intertextual relations was discussed.

1. 問題と目的

私たちの日常生活を顧みると、政策や事件、社会的・科学的な問題などに関して、相互に異なる事実や見解を述べた2つ以上の書かれたテキスト（以下、論争的な複数テキスト）に出会うことがよくある。にもかかわらず、長い間、心理学の読解研究では論争的な複数テキストにほとんど目が向けられてこなかった。しかし近年、歴史学をはじめとする学問分野のディスコースへの参加や市民としての社会参加に必要な高次リテラシーとして、論争的な複数テキスト読解の重要性が指摘されるようになり（e.g., Goldman, 1994; Rouet, 2006; Stahl & Shanahan, 2004）、実験・教育実践研究の報告も徐々に増えてきている（e.g., Bråten & Strømsø, 2008; Britt & Aglinskis, 2002; Hynd-Shanahan, Holschuh, & Hubbard, 2004;

¹ 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72回大会（札幌市、2008年9月）において発表された。

小林, 2007, 2008; Kobayashi, in press-a, b; Nokes, Dole, & Hacker, 2007; Perfetti, Rouet, & Georgi, 1999; Stahl, Hynd, Britton, McNish, & Bosquet, 1996; VanSledright, 2002; Wineburg, 1991)。

論争的な複数テキストを利用したり, そこから何か知識を得ようとしたりする場合, テキスト間の記述や見解の相違に気づき, 何がどうずれているのか, またどの部分については一致しているのかを同定する, テキスト間関係の理解が欠かせない(小林, 2008; Perfetti et al., 1999; Wineburg, 1991)。ここでいう「関係」には, ある事実の記述やある論点を巡る意見に関してテキスト間で見られる一致・不一致, 対立, 支持, 反駁などの関係が含まれる。そうした関係についての心的表象を作りあげる過程をもって, 以下では, 「論争的な複数テキスト間関係の理解」とする。この捉え方はPerfettiら(1999)の複数文書モデルと一致するが, 彼らの場合, テキスト間関係のあるテキスト全体と別のテキスト全体の関係(例えば, 「テキストXはテキストYに反論している」など)に限定している。彼らが言うように, 一定の時間が経過した後では, テキストの細々とした内容同士の関係ではなく, テキストとテキストの一般的な関係が思い出されることも少なくないなど, そうした限定に一定の心理的妥当性はあると考えられる。しかし, 特に様々な議論からなる複数テキストを読む場合, テキスト同士の関係を理解するだけでは複数テキストの理解として大雑把すぎる。「論争的な複数テキスト間関係の理解」には, 議論同士のテキスト横断的関係の理解も含める必要がある。

論争的な複数テキスト読解にアプローチした研究はこれまで, 高校生あるいは大学生であってもテキスト同士を適切に関係づけない(づけられない)ことを示してきた。例えば, 彼らは, テキストの記述が信頼できるかどうかをチェックするために他のテキストの記述と比較することをほとんどしない(Wineburg, 1991), 2つのテキストに矛盾した記述があっても気づかないことがしばしばある(Britt & Aglinskis, 2002; Stahl et al., 1996), というように。ただし, これらの研究は, あくまでも歴史学リテラシー教育に関する研究の一環として, もっぱら歴史文書(日記, 手紙, 自伝, 歴史教科書, 歴史家の著述など)をテキスト材料に用いており, 異なる領域や形式のテキストにその知見を直ちに当てはめることはできない。

これに対し, 本研究では, 多くの大学生にとってもう少し身近でなじみがある内容・形式と考えられる, 小学校英語導入をテーマにした新聞掲載の意見文をテキスト材料にして, テキスト間関係の理解における彼らの問題にアプローチする。具体的には, 筆者が過去に行った論争的な複数テキスト読解研究のうち, 同じテキスト, 同じ理解の指標を用いてテキスト間関係の理解を検討した研究(小林, 2007, 2008; Kobayashi, in press-b)のデータを利用し, 再分析を試みる。3つの研究はそれぞれ, (a)テキスト間関係の理解とオンライン処理過程の関係(小林, 2008), (b)テキスト間関係の理解に及ぼす既有知識, 外的方略(メモや下線引きなど), 学年の影響(Kobayashi, in press-b), (c)テキスト間関係の理解に対する課題特定化の効果(小林, 2007)を調べたものであるが, 理解の問題に関しては踏み込んだ分析を行っていない。

理解の問題を端的に示すのは見落としや誤解に関するデータであり, その探索的分析は, テキスト理解にどのようなスキルやプロセスが関わっているか, 読み手のつまずきの原因がどこにあるのかを探る上で有益な手がかりを与えてくれると考えられる。特に, 実証的な研究の蓄積が十分とは言えないこの研究領域では, そうした探索的なアプローチが有効であろう。本研究では, 上記3つの研究で得られたデータをテキスト間関係の見落とし・不適切な関係づけを中心に再分析し, 論争的な複数テキスト間関係の理解における大学生のつまずきの特徴を明ら

かにする。

2. 方法

2. 1. 各研究の方法

第1節で述べたように、分析には、3つの先行研究から得たデータを利用している。したがって、まずは各研究の具体的な方法について説明することが必要であろう（以下は、研究を行った順に配列してある）。

(1) 小林 (2008)

大学2年生30名（平均19.23歳；男性5名，女性25名）からデータを得た。各実験参加者は、外的方略利用可条件または不可条件のいずれかに割り振られた。テキストは、小学校の英語教育導入を論じた2つの文章である。その詳細については、後の「2. 2」で述べる。

実験参加者にはまず、発話思考を行いながら2つのテキストを好きな順序で読んでもらった。この際、「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人の著者の議論が相互にどのように関係しているかを考えながら読むように教示している。読解後、テキストとメモ用紙（外的方略利用可条件のみ）を回収し、2人の著者の議論は相互にどのような関係にあるか口頭で述べてもらった。

(2) Kobayashi (in press-b)

実験参加者は、大学1年生86名（平均18.91歳；男性29名，女性57名）と3年生80名（平均年齢20.79歳；男性31名，女性49名）である。小林 (2008)と同じ2つの文章をテキスト材料として用いた。

まず1回目のセッションでは、英語教育の早期導入に関する実験参加者の既有知識を調べ、1週間後に行われた2回目のセッションでは、2つのテキストを好きな順序で読んでもらった(25分間)。テキストを読むにあたっては、メモをとったり文章中に書き込んだりするの自由であることと、後でいくつかの質問に答えてもらうこと以外の教示は行っていない。読解終了後、テキストとメモ用紙を回収し、「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記述してもらった。

(3) 小林 (2007)

実験に参加したのは大学3年生61名（平均21.10歳；男性18名，女性43名）である。各実験参加者は、議論分析+関係探索条件（文章を読む際に、各著者が今後の英語・言語教育のあり方について提言している部分と、「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」に対する賛否の理由や対立意見への反論を述べた部分に印をつけてもらい、それから「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」の是非について、2人の著者の意見は相互にどのように関係しているか考えながら読んでもらう）、関係探索条件（「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」の是非について、2人の著者の意見は相互にどのように関係しているか考えながら読んでもらう）、統制条件（後でいくつかの質問に答えてもらうと

いう教示のみ)のいずれかに割り振られた。テキスト材料はやはり、小林(2008)、Kobayashi (in press-b)と同じ2つの文章である。

読解にあたってはまず、メモをとったり文章中に書き込んだりするの自由であることを教示した。そして、25分間の読解終了後、テキストとメモ用紙を回収し、「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記述してもらった。

2. 2. テキスト材料

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)を用いた。この2つは、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る。

(1) 中嶋の文章

公立小学校に教科として英語教育を導入すべきであるとし、その理由として、次の2つを挙げている。第1に、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。にもかかわらず、他のアジア諸国と比べても、日本人の英語力のなさや英語教育の遅れは深刻と言える。第2に、歴史上の実例を鑑みても、英語の習得を図る上で早期教育には効果がある。これに関しては、すでに多くの小学校で総合学習の時間などに英語活動を取り入れているが、もっと早いほうがよいとする。

導入に当たって予想される反論や心配にも応えている。まず、実際の指導者をどう確保するかという問題については、海外留学経験者など、地域の人材を活用することで対処できるとする。また、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とする。

後半では、英語教育に関する提言として次のようなことを述べている。すなわち、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。また、大学では能力別指導を行うべきである。

(2) 大津の文章

小学校に英語教育を導入しようとする背後には、英語の学習は早ければ早いほどよいという信念があるが、その考えは疑わしいという。なぜなら、そもそも、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からである。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。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。

さらに、現状での小学校への英語教育導入は、次のような理由から問題があると述べている。第1に、小学校教師の多くは英語を教える力がない。かといって現状では、そうした教師の再教育や教員養成を行うのも難しい。第2に、学力低下が叫ばれているにもかかわらず、英語教育を導入すれば他教科にしわ寄せがきてしまう。

むしろ、小学校に英語を導入するよりも、大学までの教育をどうするか考えることが先決であるという。具体的には、国語教育とも連携し言語のしくみや働きを理解させ、さらに個々の

言語に優劣がないことを気付かせる根本的な言語教育が必要であるとする。

最後に、「小学校英語は中学，高校，大学すべてに影響を与える。だからこそ，冷静な議論をしたい」と述べて，論を締めくくっている。

中嶋と大津は，小学校への英語教育導入に関する賛成派・反対派それぞれの中心的な論者であり，（別の媒体に発表された）お互いの主張や論拠を意識して自分たちの文章を作成した可能性は当然ある。しかしおそらく，論争について知識がない一般の読者を想定した論説であることや同じ新聞に同時に掲載されたものであることから，どちらにも相手への直接的な言及は見られない。

3. 結果と考察

分析は全て，テキスト読解直後に行った理解テストへの回答をベースにしている。各回答は，先行研究においてすでに，1つのテキスト間関係（2人の著者が一致・同意あるいは対立している論点とそれに対する各著者の意見内容）を示す陳述を1として分割されており，以下の分析でも，この陳述を基本的な単位とした。また，Table 1に示す通り，研究による陳述産出の傾向に大きな違いはないため（Table中の「陳述のタイプ」については，後の説明を参照），分析では3つの研究のデータを混みにしている。

3. 1. 正陳述

テキスト間関係を示す陳述の総数は710で，実験参加者一人あたりの陳述数は平均2.76（SD=1.68）であった。このうち，『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記述する」という理解テストの教示に沿った，しかもテキスト内容に照らして妥当な陳述を正陳述とする。その数は393で，陳述数全体の55.4%を占める。正陳述の例を挙げると，

Table 1 先行研究ごとの陳述数(%)

陳述のタイプ	先行研究			合計
	2008	in press-b	2007	
正陳述	104 (56.2)	247 (55.3)	42 (53.8)	393
誤陳述				
教示に沿わない妥当な関係づけ	35 (18.9)	66 (14.8)	13 (16.7)	114
妥当性の低い関係づけ				
噛み合わない関係づけ	16 (8.6)	42 (9.4)	5 (6.4)	63
テキスト内容を歪めた関係づけ	27 (14.6)	83 (18.6)	14 (17.9)	124
その他	3 (1.6)	9 (2.0)	4 (5.1)	16
総数	185 (100.0)	447 (100.0)	78 (100.0)	710

- (a) 「大津氏は、公立小学校への英語教育の導入に対し、反対という立場である。一方中嶋氏は、賛成という立場に立っている。」
- (b) 「例えば中嶋氏は昔の偉人の例を挙げて英語を学ぶのは早ければ早いほど良いと述べていましたが、大津氏はその早ければ早いほど良いということに確実な根拠がないと反論していました。」
- (c) 「またもし導入された場合の困難さを大津氏は述べている。彼に届いた教員からのメールをあげ、英語を教える態勢がしっかりとれないと主張する一方、中嶋氏は地域には英語の使い手がたくさんいてその人たちを使えばいい、と主張している。」
- (d) 「また、今の状態でも過密なカリキュラムで学力低下も騒がれているというのに、教科を増やしては更に学習の内容が薄くなるというのが慎重派の意見である。これに対しては賛成派は触れていない。」

正陳述の大多数 (96.7%) は3つのタイプに分けることができる。1つ目は、(a)のように、「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」に対する賛否の関係を述べたものである。2つ目は、(b)のように、早期教育の効果について、それを肯定的に述べた意見 (中嶋) と疑わしい (十分な証拠がない) とする意見 (大津) を関係づけたものである。3つ目は、(c)のように、小学校に英語教育を導入した場合の指導者について、小学校の教師が指導を担当するには無理があるとする意見 (大津) と地域の人材などを活用すればよいとする意見 (中嶋) を関係づけたものである。他にも、例えば(d)のような関係づけも妥当と判断できるが、そうした例はごくわずかしか見られなかった。

実験参加者一人あたりの正陳述数の平均は1.53 (SD=1.06) であった。つまり、全ての実験参加者が正陳述の3つのタイプ全てを産出できたわけではない。この結果をもう少し詳しく調べるために、各タイプの正陳述を産出した人数を求めた (Table 2 参照)。Table 2 から、3つのタイプ全てを産出した実験参加者は16.3%しかいないことがわかる。ただし、2つのテキストが英語教育の導入に対する賛否で対立していることをわかりきっていることとして、実験参加者の中には、賛否に関するテキスト間関係をあえて書かなかった者もいたかもしれない。たとえそうだとすると、早期教育の効果と指導者の問題の両方を産出した実験参加者の割合は34.6%である。逆に、正陳述数を全く産出しないか、賛否の関係しか産出しなかった実験参加者も35.0%と、ほぼ同数いる。

3. 2. 誤陳述

理解テストの教示とテキスト内容に照らして妥当とは言えない陳述 (誤陳述) の数は317、平均は1.23 (SD=1.25) であった。つまり、陳述数全体の44.6%と、半分近くの関係づけが誤陳述である。大学生によるテキスト間関係の理解に迫る上で、不適切な関係づけも無視できない問題と言えよう。

誤陳述は、Figure 1 に示す通り、いくつかの下位タイプに分けることができる。

Table 2 各タイプの正陳述を産出した人数(%)

正陳述のタイプ	
なし	52 (20.2)
1つ	
賛否	38 (14.8)
早期教育の効果	11 (4.3)
指導者の問題	25 (9.7)
2つ	
賛否, 早期教育の効果	20 (7.8)
賛否, 指導者の問題	22 (8.6)
早期教育の効果, 指導者の問題	47 (18.3)
3つ全て	42 (16.3)

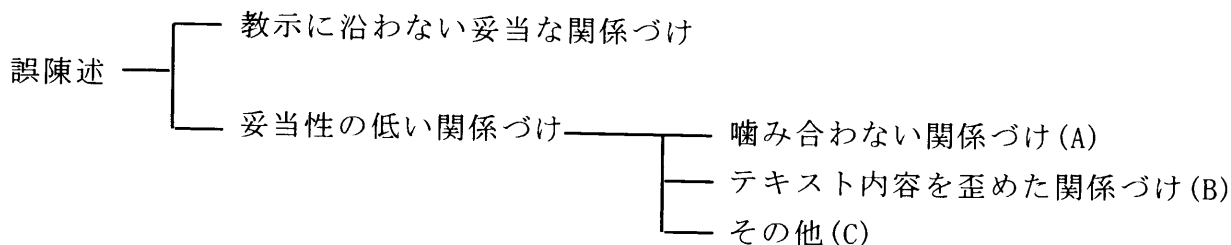


Figure 1. 誤陳述のタイプ

3. 2. 1 教示に沿わない妥当な関係づけ

1つ目のタイプは、『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」いないが、英語・言語教育のあり方に対する提言内容という点では妥当なテキスト間関係の陳述である。陳述数で言うと、114、すなわち誤り全体の36.0%をこのタイプが占める。関係づけの中身としては、現在の英語教育のあり方をいかにして改善するかを巡る両著者の対立的関係（中嶋：実践重視の英語教育 vs. 大津：根本的な言語教育）を述べた陳述（例えば、以下の(e)）、小学校から大学までの（英語・言語）教育のあり方に問題点があることを指摘し、その改善の必要性を述べているという両者の共通点を指摘した陳述、その改善策についての相違を述べた陳述（例えば、以下の(f)）、が多く見られた。

(e) 「また、中嶋さんは完璧な英語ではなくコミュニケーションとしての道具になる英語を、大津さんは、表面上の英語ではなく、根本的な言語教育を目指している。」

(f) 「小学校で英語を導入するかというよりも、大学までの英語をどうするかを考えなければならないという反対側に対して、賛成側は、小学校英語を導入することで大学までの一貫した英語教育をたて直さなければならないといっている。」

理解テストの教示に沿わない回答が誤りであることは言うまでもない。ただし、テキストの提言部分に関するテキスト間関係について口述・記述を求めなかったのは、課題をあまり複雑にしないようにするという研究上の都合によるものであり、その条件を外せば、このタイプの誤陳述は必ずしもテキスト間関係の理解そのものの問題を示すものではないとも言える。

3. 2. 2 妥当性の低い関係づけ

もう1つのタイプは、テキスト内容に照らして妥当とは言えない形で2つのテキストを関係づけた陳述である。陳述数は203で、誤り全体の64.0%を占める。実験参加者のうちの51.0%が、このタイプの陳述を少なくとも1つは産出していた。関係づけの誤りは、さらに「A」～「C」の3つに分けることができる。

(A) 噛み合わない関係づけ

意見の内容はテキストに照らしてほぼ正確と言えるが、論点のずれた相互に噛み合わない意見をそのまま対比したり(陳述数61)、提言の内容が共通していないにも関わらず共通点を指摘したりする(陳述数2)という不適切な関係づけを行った陳述が含まれる。

例えば、

(g) 「賛成意見の概要は、日本は国際社会に取り残されているという現状がある。他のアジアの国の中でも、とりわけ日本の英語教育はおくれており、『アジアの孤児』となりつつある。その現状を改善するためにも早期に英語を学習する必要がある、というものである。それらの点に関して反対意見はこう指摘している。まず早期に英語を学習したからといって、学校で週に数回学ぶだけでは十分英語が身につくわけではない。」

英語の早期教育に効果がないとする「反対意見」(大津)は、国際社会に取り残されているという現状を改善するために英語の早期教育が必要だとする「賛成意見」(中嶋)の前提に疑問を投げかけるものであり、(g)の陳述だけを読むと、両者の関係づけは妥当であるように見えるかもしれない。しかし、中嶋は、国際社会云々について述べた直後に、英語の早期教育には効果があるという議論を展開しており、前者の議論はあくまでも後者の議論を前提にしている。中嶋のテキストにおけるそうした議論展開を無視して、直接、上の2つの意見を対立させるのは妥当とは言えない(cf., 正陳述の例(b))。それゆえ、この陳述に示されたテキスト間関係は妥当ではないと判断できる。

次の(h)のような関係づけも比較的多く見られた。

(h) 「他にも、早期教育によって、アジアの中で取り残されないようにする、などといった意見とは反対に、今でさえ、授業内容が3割カットされてスケジュールが過密状態であるのに、その中にさらに英語の授業を取り入れるのはよくないという意見や、小学校の教員の多くが英語の免許を持っていなくて、現職の教員を再教育しないといけない場合もある。」

この例の場合、「・・意見とは反対に・・」という表現で2つのテキストが関係づけられているが、英語の早期教育導入に対する賛否の理由を相互にただ羅列しただけであり、それぞ

れが賛成または反対の理由であるという以外、論点を共有していない。

たった2例ではあるが、提言の内容が共通していないにも関わらず共通点を指摘した陳述も見られた。下の(i)はその1つである。

- (i) 「世界に早くから目を向けてもらいたいという願いを持っている中嶋さんと、言葉の奥深さから派せいして英語に興味を持ってもらいたいとする大津さん。ここに共通点がある。」

(B) テキスト内容を歪めた関係づけ。

2人の著者の意見内容（英語教育導入に対する賛否とその理由だけでなく、提言も含む）が相互に噛み合う形で関係づけられているが、一方または両方の意見内容がテキストに照らして正確とは言えない陳述を指す（陳述数124）。こうした陳述には大きく、抽出された論点については妥当と言えるものと、意見内容を歪め、テキスト内容に即して考えれば妥当とは言えない論点を抽出し関係づけたものがある。

前者の例を挙げると、

- (j) 「共通する点は2つともに指導教員についての問題を指摘している点。しかし、賛成派は教育現場に限らず、他の分野と協力して補おうとしているが、否定派は教員養成の制度から変えなければならないとしている。」

テキストの中で、大津は、小学校教師の多くが英語を指導する力に欠けていることを英語の早期教育導入に反対する1つの根拠としており、他方、同じ指導者の問題で、中嶋は、地域の人材活用を図るなど工夫すれば解決できると述べている。したがって、(j)で、「指導教員についての問題」が論点として抽出されているのは妥当である（また、「3. 1」参照）。しかし、「否定派」（大津）の意見として挙げられている「教員養成の制度から変えなければならないとしている」は、テキスト内容に照らして正確とは言えない。なぜなら、大津は、教員養成の改善が必要なのは「現に教壇に立っている中学、高校、大学の教員」であって、そうした現状の中で、小学校教員を英語の指導者とすべく再教育・訓練するのは難しいと述べているからである²。

一方、後者には次のような陳述が含まれる。

- (k) 「授業カリキュラムについては、反対の方の先生は、今、あの一学習要領が削減されたせいで、あの一もう他の教科も、手に負えない状態にあるのでさらにここで英語を入れるとそれを削って英語を入れるので、もうこれ以上の学力低下は避けられない状態に陥ってしまうというのに対して、賛成の方の先生は、総合学習の時間を英語に当てさえすれば、そこで、英語を学べると、言っていました。」

「反対の方の先生」（大津）が英語を教科として導入することで他教科の授業時間に支障が

² 大津のテキストからの抜粋：「現に教壇に立っている中学、高校、大学の教員も、英語力に問題を抱えている場合が少なくない。教員養成の改善、現職教員の再教育を急がねばならないのが現実だ。そこに小学校教員の再教育や新規採用教員の訓練が上乗せされると、困難は一段と増す。」

出ると述べているのに対して、「賛成の方の先生」(中嶋)は総合学習の時間を英語に当てればよいと述べている、というように、両者は「他教科の時間への影響」という論点を巡って「批判(大津)－反論(中嶋)」という関係が成り立つとしている。陳述の内容だけを考えるのであれば、その関係づけは妥当と言えそうである。しかしながら、実際のテキストを見ると、中嶋は、総合学習の時間を英語に当てればよいという議論はしていない。陳述の中で中嶋の意見とされている内容はおそらく、テキストの一文「多くの小学校では、すでに『総合的な学習の時間』で英語の活動に取り組んでいるが、それでも3年生からだ」に由来すると考えられる。意見内容が歪められているために、関係づけがあたかも妥当であるかのように見えてしまうのである。

(C) その他の陳述(陳述数16)

これには主に、相互に噛み合わない意見が関係づけられており、なおかつ、意見の内容がテキストに照らして正確と言えない陳述が含まれる。例えば、

- (1) 「早期から世界に目を向けるべきだと考える意見がある一方、まだ小学生には早すぎて理解するレベルにまで達しないだろうという意見がでている。」

「早期から・・・意見がある」(中嶋)は、テキストの最後の一文「すべての児童が早くから世界に目を開く教育を考えたい。」を基にしたものと考えられ、そもそも英語の早期教育導入に対する賛否の理由ではなく、当然「まだ小学生には・・・意見がでている」(大津)と噛み合っていない。さらに、「まだ小学生には・・・意見がある」はテキスト中に存在しない意見である。つまり、先の(A)と(B)両方の誤りが含まれている。

4. 総合考察

本研究では、大学生を対象にした3つの先行研究(小林, 2007, 2008; Kobayashi, in press-b)のデータをテキスト間関係の理解に焦点を当てて再分析した。その結果、テキスト間関係の理解における問題をいくつか浮かび上がらせることができた。

まず、それぞれ実験参加者の約半数が適切に関係づけたことから、関係づけが比較的容易であると思われる早期教育の効果と指導者の問題に関するテキスト間関係で考えると、3分の2もの実験参加者がどちらか一方ないし両方の関係を産出できなかった。なお、早期教育の効果や教員の問題という論点を正しくつかみながらも、テキスト内容を歪めて関係づけてしまった誤陳述の例はそれぞれたった7と17であり、各論点の正陳述を産出できた実験参加者が少ない主な原因を、論点をつかんだ後の関係づけの失敗に帰属することはできない。

理解テストの回答を読解中の発話プロトコルと関連づけて分析した小林(2008)は、早期教育の効果または指導者の問題に関する正陳述を産出できない実験参加者の中に、そもそもその関係に気づかなかった者と、読解中に関係に気づいたにも関わらず理解テストで産出しなかった者の二タイプがいることを明らかにしている。小林はさらに、後者の原因として、記憶の問題と評価の問題のいずれかあるいは両方が考えられると考察している。記憶の問題とは、読解中に関係を見出しても、理解テストでそれを思い出すことができなかったということである。

一方、その関係を妥当なものではないと判断し回答に含めなかった場合、それは評価の問題と言える。記憶の問題が常に理解の問題を包含するわけではないが、評価の問題には理解の問題が含まれる。

ちなみに、小林(2008)のデータでは、ほぼ半数のミスが気づきの失敗によるものであった。気づきの失敗は歴史文書をテキスト材料とした先行研究(Britt & Aglinskias, 2002; Stahl et al., 1996)でも指摘されており、理解の問題を考える場合、ポイントの1つになり得る。Wineburg(1991)によると、テキスト間関係の気づきは、あるテキストの記述の信頼性を確かめるために他のテキストの記述を参照し比較・検討しようとする読み手の能動的活動に支えられているという。テキストのジャンルに関わらず、大学生はそうした能動性あるいは活動に必要な方略に問題があるのかもしれない。

また、実験参加者が産出したテキスト間関係の陳述のうち、44.8%が誤陳述であった。そのうち約3分の1は、教示に沿わない形で妥当なテキスト間関係を産出したものである。このタイプの誤陳述が産出された理由として、次の2つが考えられる。1つは、理解テストの教示を十分に理解・記憶していなかったことによるミスの可能性である。もう1つは、「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ついて書かれたテキスト部分と、提言について書かれたテキスト部分を区別できなかった可能性である(e.g., Kuhn, 2005; Larson, Britt, & Larson, 2004)。小林(2007)は、後者の可能性について検討している。具体的には、テキスト間関係の理解(正陳述数, 提言に関して妥当な誤陳述数, 妥当とは言えない誤陳述数)に関して、文章を読む際に、テキストの提言部分と賛否・理由部分に印をつけてもらい、賛否・理由部分でのテキスト間関係を考えながら読んでもらう条件(議論分析+関係探索条件)のパフォーマンスを、関係探索条件, 統制条件のそれと比較した(詳しくは、第2節の(3)を参照)。テキストにつけられた印を分析した結果からは、議論分析+関係探索条件のほとんどの実験参加者が提言部分を賛否・理由部分から区別できることが示された。他方、理解テストのパフォーマンスについて3条件間の差は有意でなかった。この知見は上に述べた後者の可能性に否定的と言える。そうだとすると、理解テストの教示を十分に理解・記憶していなかったことが誤りの原因なのだろうか。今後さらなる検討が必要である。

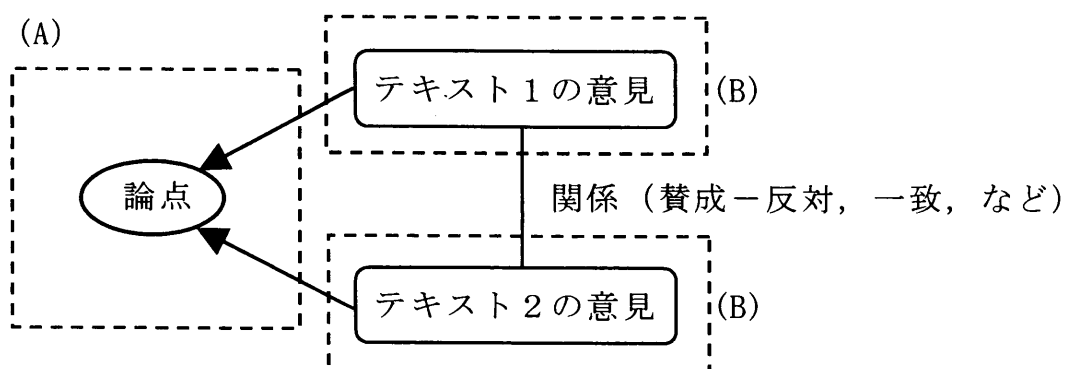


Figure 2. 1つの論点を巡るテキスト間関係

ただし、「3. 2. 1」でも触れたように、以上のタイプの誤陳述は必ずしもテキスト間関係の理解に関する問題ではないかもしれない。それを浮かび上がらせるのはむしろ、誤陳述の残り約3分の2の方であろう。

妥当性の低い関係づけの分類から、大学生が論争的な複数テキスト間の関係を理解する場合に問題になるポイントを、Figure 2のようにまとめることができる。すなわち、2つのテキストに述べられた意見内容を正確に理解・想起することと、それらの意見を適切に関係づける論点を抽出することである。

本研究でテキスト材料として用いられた2つの文章がそうであるように、各テキスト中にテキスト間関係が明記されているとは限らない。また、たとえ一方のテキストが他方のテキストに言及することで、両者の論点がいくつか明示されていても、それらが全てというわけではない。多かれ少なかれ、読み手が自ら論点を抽出することが必要になる (Rouet, 2006)。(A)タイプの誤りはもっぱらこの段階における問題と言える。

特に、本研究の場合、(A)タイプの誤りの圧倒的多数は噛み合わない理由をあたかも対立しているかのように関係づける誤りであった。なぜ、当人にはこうした関係づけが妥当なものに見えてしまうのだろうか？考えられる理由の1つとして、中心的な論点での対立が引き起こす錯覚を挙げることができよう。すなわち、中嶋・大津の議論は、公立小学校に英語教育を導入することの是非という中心的な論点で対立しており、それぞれ自らの賛否を根拠づけるために複数の理由を提示している (Figure 3 参照)。この構図で考えると、たとえ論点の噛み合わない理由同士を関係づけていても、「賛成の理由 vs. 反対の理由」という対立関係は成立しており、その関係づけが妥当に見えてしまうのかもしれない。

これまで、多くの研究者・論者がアーギュメントの産出・理解につきまとう様々な錯誤を指摘してきた (e.g., 足立, 1984; van Eemeren, Grootendorst, & Henkemans, 2002; Walton, 2006)。しかし、少なくとも論争的な複数テキスト読解という文脈で、上述のような錯誤を報告した事例は見あたらない。今後注目すべきもう1つのポイントと言えよう。

一方、関係づけの誤りで最も多かったのが、各テキストに書かれた意見内容の理解・想起の失敗に由来すると考えられる(B)タイプの誤りである。残念ながら、小林 (2007) と Kobayashi (in press-b) から得たデータについては、方法論的制約により、各誤りが理解の失敗によるものなのか想起の失敗によるものなのか判別できない。しかし、発話思考法を用いた小林 (2008) のデータの場合、産出された誤陳述とよく似た誤りを読解中の発話プロトコルに確認することができるものが58.3%あり、これを基にして推測するならば、(B)タイプの誤りのうち少なくとも6割程度が読解時の理解の失敗によるものと考えられる。

最後に、本研究の限界と課題について述べたい。まず、今回の再分析で明らかになった理解の誤りは、あくまでも同じテキストを材料にして得られたものである。したがって、理解の誤りは、読み手である大学生の問題だけではなく、テキストの特性を示している可能性も否定できない。異なるテキストを用いたときに同じような誤りがどのくらい現れるか調べるなど、読み手側の要因とテキスト側の要因の相互作用を明らかにする必要がある。また、今回の再分析では、理解の誤りを理解テストの回答を基に分類したが、それはいずれも実験参加者にテキスト間関係の産出を求めるものであった。言うまでもなく、妥当なテキスト間関係を判断するのと産出するのとでは、求められる能力が必ずしも同一ではない。大学生に産出を求めるのではなく、テキスト間関係の妥当性を判断することを求めた場合、どのような理解の誤りがどの程

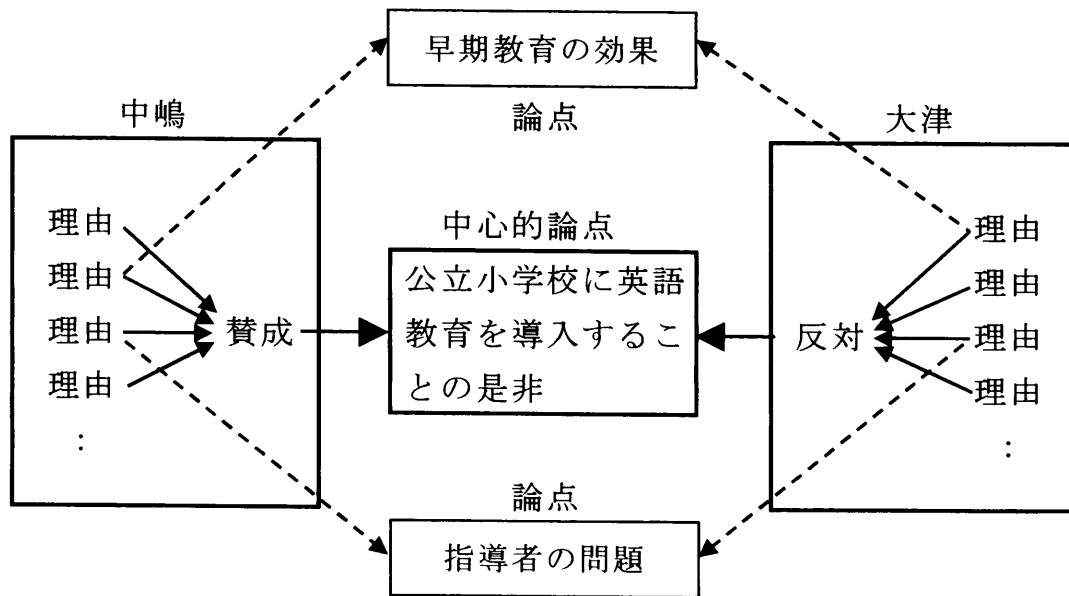


Figure 3. 中嶋と大津の対立の構図

度見られるのか。今後の研究では、この点についても検討が必要であろう。

引用文献

- 足立幸男 (1984). 議論の論理 木鐸社.
- Bråten, I., & Strømsø, H. I. (2008). Personal epistemology, understanding of multiple texts, and learning within internet technologies. In M. S. Khine (ed.), *Knowing, knowledge and beliefs: Epistemological studies across diverse cultures* (pp.351-376). New York: Springer.
- Britt, M. A., & Aglinskis, C. (2002). Improving students' ability to identify and use source information. *Cognition and Instruction*, 20, 485-522.
- Goldman, S. R. (2004). Cognitive aspects of constructing meaning through and across multiple texts. In N. Shuart-Faris, & D. Bloome (Eds.), *Uses of intertextuality in classroom and educational research* (pp. 317-351). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Hynd-Shanahan, C., Holschuh, J. P., & Hubbard, B. P. (2004). Thinking like a historian: College students' reading of multiple historical documents. *Journal of Literacy Research*, 36, 141-176.
- 小林敬一 (2007). 課題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.
- 小林敬一 (2008). 論争的な複数テキストの理解 - 発話思考法を用いた分析 -. 静岡大学教育学部研究報告 (人文・社会科学篇), 58, 159-170.
- Kobayashi, K. (in press-a). Comprehension of relations among controversial texts: Effects of external strategy use. *Instructional Science*.
- Kobayashi, K. (in press-b). The influence of topic knowledge, external strategy use,

- and college experience on students' comprehension of controversial texts. *Learning and Individual Differences*.
- Kuhn, D. (2005). *Education for thinking*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Larson, M., Britt, M. A., & Larson, A. A. (2004). Disfluencies in comprehending argumentative texts. *Reading Psychology, 25*, 205-224.
- Nokes, J. D., Dole, J. A., & Hacker, D. J. (2007). Teaching high school students to use heuristics while reading historical texts. *Journal of Educational Psychology, 99*, 492-504.
- 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.
- Rouet, J.-F. (2006). *The skills of document use: From text comprehension to web-based learning*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- 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.
- Stahl, S. A., & Shanahan, C. (2004). Learning to think like a historian: Disciplinary knowledge through critical analysis of multiple documents. In T. L. Jetton, & J. A. Dole (Eds.), *Adolescent literacy research and practice* (pp.94-115). New York: The Guilford Press.
- van Eemeren, F., Grootendorst, R., & Henkemans, F. S. (2002). *Argumentation: Analysis, evaluation, presentation*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- VanSledright, B. A. (2002). *In search of America's past: Learning to read history in elementary school*. New York: Teachers College Press.
- Walton, D. (2006). *Fundamentals of critical argumentation*. New York: Cambridge University Press.
- 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.