

【論文】

学術論文の批判的読み方指導の探究：
一般的知識と領域的知識の統合の試み

Teaching Critical Reading of Articles:
Attempts to Integrate Domain-Specific Knowledge and
Domain-General Knowledge

川橋 郁子[†]

1 はじめに

本稿の目的は、2つある。1つ目は、読解指導研究の展開を概観し、学術論文の批判的読解に関する指導案を探究することである。2つ目は、指導案を実践し、その有効性を探ることである。

近年、「批判的読解(クリティカル・リーディング)」の指導は、大学における学びの準備として重視される。大学での学びは、教師が一方的に学生へ知識を伝達する形では実現されない。学生は、独自の問いを立て、能動的に情報を収集し、研究していくことが求められる。しかし、先行研究を鵜呑みにし納得してしまっただけでは、問いを立てることも、研究に必要な情報を得ることも難しい(上野 2019:63)。つまり、学生が大学において学んでいくためには、まず、文章を批判的に読むことができなければならないのである。しかし、教育的要請にも関わらず、批判的読解の指導に関する研究は十分に蓄積されてきたとはいえない状況にある(犬塚 2010:83)。こうした現状を踏まえ、本稿では、学術論文を対象とした批判的読み方の指導案を探究する。

学校教育における読解指導の展開を概観した A.L. Liang らは、各指導が立脚する原理に基づき、それを二つに区分する。文章内容の理解を目標とする「内容教授指導」と、対象テキストに縛られない読解方略の習得を目標とする「読解方略指導」である(Liang & Dole 2006:744)。2つの指導の違いは、文章理解において重視する知識の相違に端を発している。前者は、文章内容に関する領域的知識を重視する一方、後者は、領域を跨いで用いられる一般的知識を重視するのである。

これに対し、本稿は、一般的知識と領域的知識を組み合わせた批判的読み方指導の提案を試みる。論文は、領域固有のルールに則して行われた研究を著したものであり、その点で、内容を理解し、吟味・評価するためには、領域的知識が必要である。他方、言葉や言い回しが難解で、文章量も多い論文を、学生自身が読み解くためには、読解方略などの一般的知識も大きな助けになるはずである。したがって、論文を批判的に読むためには、領域的知識と一般的知識の両方が必要となるのである。

こうした見地から、本稿は、対象論文を社会科学研究に限定し、社会科学の領域的知識を、文章構造知識

[†] 立教大学社会学部兼任講師 5542707@rikkyo.ac.jp

を利用する読解方略(構造方略)に組み込むことを試みた。論説文の批判的読み方指導では、S.E. Toulminの論証モデルや、そこから派生した三角ロジックに注目した研究が進められている(大河内 2003:309)。本稿はこのうち、A.A. Larsonらの研究に注目し、それを基点として指導案を考案した。ただし、Larsonらの指導は、日常で用いられる論証の批判を対象とするもので、文章内容に関する領域的知識は教示されていない。これに対し、本稿は、領域的知識に則った文章である論文を対象とする。そのため、Larsonらの指導に、社会科学の領域的知識を組み合わせ、新たな指導案を案出したのである。

本稿では、初めに、「批判的読解」の内容を具体的に説明する。次に、読解指導の先行研究を概観し、批判的読解を促進する指導案を検討する。最後に、本稿の指導案を大学で実践した結果を紹介する。

2 「批判的読解(クリティカル・リーディング)」とは

「批判的読解」は、多義的な概念である。大河内祐子は、批判的読解は、3つの側面を持つとする。1つ目は、自分が文章を理解しているかを吟味して読む、理解モニタリングの側面である。2つ目は、書き手の論理の筋道を押さえ、書き手の論理を吟味しながら読む側面である。3つ目は、代替案を考察し、新たな問題を発見することにより自らの考えを深める、生産的な側面である(大河内 2003: 306)。本稿は、このうち、2つ目の側面に焦点をあてて、その指導案を検討する。創造につながる批判こそ価値ある批判だが、指導の際には、両者を切り離し個別具体的に教えることが、学習効果を上げると考えられる。また、書き手の論証を吟味・評価しながら能動的に読むことは、書き手の論証だけでなく、それに対する読み手の理解の再考を促すと考える。

アカデミック・スキルとして説明される批判的読解では、書き手の思考の筋道を追体験することに重きが置かれている。たとえば、苅谷剛彦は、批判的読解を、「著者の思考の過程をきちんと吟味しながら読むこと」と説明する(苅谷 2002: 89)。同様に、福澤一吉は、批判的読解を、「書くように読む」作業と表現する。批判的読解では、読み手は、文章を分解・分析し、あたかも自分で文章を書くように、それを組み立て、自身の思考結果として再現できなければならないのである(福澤 2012: 10-12)。このように、批判的読解の核心は、文章を攻撃する出力段階ではなく、むしろ、読み手が自分なりに考えながら読む、入力段階にある。「批判」とは、対象とする文章の外からではなく、文章を自分のものとして再構築する過程から生じるものだからである¹⁾。

このように、批判的読解は、広義には、文章理解の過程に位置付けることができる。ただし、批判的読解は、文章の中に存在する意味を抽出、再生する読みとは異なる²⁾。文章を分解し、吟味・評価する読みには、文章に書かれた情報だけでなく、読み手が持つ文章外の知識を用いた推論が含まれるからである。第1に、書き手の思考を追体験する、つまり、「書くように読む」ためには、読み手の既有知識が必要である。文章の分解、再構築のためには、分解して取り出す部品のイメージや、組み立て直す方法に関する知識が必要である。書き手の思考を追体験するとき、読み手は、自身の既有知識に立脚して、文章情報を分解し、部品を組み立て直しているのである(福澤 2012: 12)。第2に、書き手の思考を吟味するためには、既有知識と照合し、文章を評価しなければならない。文章を批判的に読むこととは、文章が書き手の目的を達成しているかを評価することである。この時、読み手は、評価の基準として、既有知識を用いることになる。

このように、本稿の想定する「批判的読解」とは、読み手が書き手の思考の筋道を吟味しながら読むことである。これは、文章の情報をそのまま吸収することではない。読み手が、既有知識を用いて文章を分解、再構築

し、それを評価する行為なのである。

3 読解指導研究の展開

3.1 一般的知識、方略の指導に関する研究

批判的読解を含む、文章理解の過程は、読み手が自分の既有知識を用いて、文章に書かれていることに関する心的表象を構成する過程であり、そこにおいて読み手は、「意味を構築する主体 (builder)」である (Dole et al. 1991 :241; 大村 2001: 1)。つまり、読み手の持つ知識の質や量、知識を使いこなす力が、文章理解の質に大きく影響するのである。国語教育では、こうした見地に基づき、どのような知識を、どのように教示すべきかに関する研究が蓄積されてきた (Dole et al. 1991 :240)。

読解指導研究や指導の現場では、様々な文章に応用できる一般的知識や、知識を使って読み解く手続きや思考過程、すなわち「方略」が重視されてきた (犬塚 2013)。たとえば、説明的文章全般に共通する文章構造の知識に注目する研究がある。B.J.F. Meyer らは、熟達した読み手が、書き手と同じ文章構造を用いて内容を再生すること、また、書き手と同じ文章構造を用いる人ほど、文章内容を正しく再生できることを見出し、文章構造知識を利用した読解方略、「構造方略 (structure strategy)」の研究を進めてきた (Meyer et al. 1980; Meyer & Wijekumar 2007)。構造方略を教える指導では、標識 (signaling words) に注目し文章構造を特定、それを手がかりとして文章の骨子をつかむ読み方が教示される (Meyer & Wijekumar 2007)。

この方略に対しては、文章内容の「深い学習 (deep learning)」を抑制する可能性が指摘されている。W. Kintsch は、文章内の意味を抽出する読みと、既有知識を用いて意味を構築する読みとを区別し、後者を「深い学習」と評している³⁾。そして、(文章構造を利用し)文章の主題部分に注目し、他部分を捨象する読みの過程には、読み手が文章内容に関する既有知識を用いて、文章情報を解釈、評価する作業が含まれず、文章情報と既有知識の統合が進まないとする。結果、文章情報を利用して推論や問題解決を行えるほどの深い学習に到達できないと批判するのである⁴⁾ (Kintsch 1986: 3)。

近年の読解方略指導は、状況に応じて適切な方略を使いこなす「戦略的読み手 (strategic reader)」の育成を目標とし、複数の方略をパッケージ化した指導が行われている。しかし、こうした読解方略指導に対しても、文章情報と読み手の既有知識が統合された深い学習を達成していないとの批判がなされている。M.G. McKeown らは、読解方略指導を受ける生徒の会話データを分析し、方略にあたる行動自体に大きな関心が払われる一方、方略を介して獲得した情報を関係づけ、意味を構築する作業には至っていないことを見出している (McKeown et al. 2009:243)。

3.2 領域的知識の指導に関する研究

方略指導の対極に、特定の文章の内容理解を第1の目標とする「内容教授指導」がある。内容教授指導は、文章理解における領域的知識を重視する。文章情報と、文章内容に関する既有知識を統合して知識を更新することが文章理解であり、更新された知識こそ新たな文章の理解を助けるからである (Duke et al. 2011: 56-58)。ただし、内容教授指導も、対象領域の文章理解だけでなく、領域を横断する読解力の育成を目標に

含んでいる。内容教授指導で鍛えられる読解力、各領域の中核概念を基点に、情報や知識を体系化する思考力は、領域を横断して適用可能だからである。生徒は、教師の問いかけや、それによって喚起された思考パターンを内部化し、他の領域での読解過程にそれを応用していくと期待されている(Beck & McKeown 2002; McKeown et al. 2009; Romance & Vitale 2012: 508-509)。しかし、この想定に対しては、疑問視する声も上がっている。特に、教師が読みの目標を定め、質問を設定する指導方法は、教師に対する生徒の依存を助長すると批判される(Dole et al. 1996: 74; Liang & Dole 2006: 747)。

内容教授指導と読解方略指導の比較研究も行われているが、研究によってどちらの指導を優位とするかの結論は異なる(Dole et al. 1996; McKeown et al. 2009)。また、現在では、積極的に両者の統合が試みられている。たとえば、「CORI(Concept-Oriented Reading Instruction)」は、生徒自身が領域とテーマを設定し、関連する文章を読み進め学習していく指導法である。読解活動において方略使用が促進されると同時に、収集された情報を関係付け、領域やテーマに関する体系的な知識を学習することが目指される(Liang & Dole 2006: 750-751; 犬塚・椿本 2014: 14-15)。

以上のような研究展開は、領域的知識と一般的知識の二択ではなく、双方を読解指導に組み込む必要性を示唆している。本稿が焦点をあてる学術論文の批判的読み方指導では、その必要は大きくなる。学術論文の書き手は、その領域に固有の研究目的や方法に則って思考している。したがって、書き手の思考を吟味・評価するためには、その領域の知識が必要となる。他方、論文に著された研究の骨子を把握するためには、読解方略が役立つ。論文は、日常的な文章と比べ、言葉や言い回しが難解で、文章量も多い。そのため、効率的にその内容を把握する工夫が求められる。そして、こうした難解な文章に対しては、文章構造に注目した読解方略が、文章理解を助けることが確認されているのである。つまり、研究の骨子を把握する段階では文章構造を利用する読解方略が有効であり、読み取った内容を吟味・評価するためには、領域的知識が必要となるのである。

4 一般的知識と領域的知識を統合した指導の提案

本節では、一般的知識と領域的知識を組み合わせた批判的読み方の指導案を説明していく。その前段階として、本稿が目指す「論文の批判的読解」の内容を整理する。まず、読解の対象である学術論文は、論証を目的とした文章である。領域を問わず、書き手の思考は論証を目的としており、論文は、根拠から主張に至る論理の連鎖を内包している。次に、本稿は批判的読解として、書き手の論理を吟味しながら読む側面に注目しており、これは、文章を分解する作業と、内容を吟味・評価する作業に分かれる。つまり、本稿が目指す「論文の批判的読解」とは、論文から論証を抜き出し、次に、その論証を吟味・評価する読み方となる。

4.1 三角ロジックを用いた読解指導

研究内容を著した論文から、論証を抜き出すためのツールとして、本稿では、Toulmin の論証モデルから派生した「三角ロジック」のモデルを使用する。三角ロジックとは、「主張」、「データ」、「ワラント」の 3 要素から構成される簡易的な論証モデルである⁵⁾。「主張」は、書き手が正当化しようとしている主張や結論である。「データ」は、その主張を支持するために示される情報である。データから主張に至る間には、それが、同義語反復

ではない限り、飛躍が生じる。「ワラント」とは、データが主張にどう関係しているかの解釈を提示し、この飛躍の妥当性を保証するものである(Toulmin 1958 ; 足立 1984)。

M.J. Chambliss の研究によって、熟達した読み手が、三角ロジックに基づく構造方略を用いて論説文を読み解いていることが確認されている⁶⁾。Chambliss は、Meyer の研究を踏まえ、熟達者の読解過程を3ステップで表した。それによれば、熟達者は、①標識や文章構造に注目し、論説文とそれ以外の文章とを識別し、②論説文と判断した場合には、三角ロジックを用いて、主張、データを特定、③主張とデータをつなぐワラントを特定するとした(Chambliss 1995: 782-784)。そして、文章理解に熟達した高校生を対象として調査を行い、熟達者が三角ロジックの知識を利用し、データと主張を特定し読み進めていることを確認している。しかし、この調査では、主張とデータをつなぐワラントを特定する読みは、観察されなかった。課題文の要約作成問題において、殆どの被験者は、要約にワラントを書き込まなかったのである。また、ワラント内容の難易度を下げた課題文を読んだ被験者の要約も、ワラントの書き込みにおいて、他の被験者の要約と差がなかった。この結果から、Chambliss は、ワラントに関する知識は、読解に熟達した読み手であっても十分に理解されておらず、また、利用されていないと結論している(Chambliss 1995: 802)。

これに対し、Larson らは、論証の吟味・評価に焦点をあて、三角ロジック、特に、ワラントに力点をおいた指導を試みている(以下、すべて Larson et al. 2008 参照)。Larson らの研究は、三角ロジックを用いた批判的読み方指導の実践であり、本稿の基礎となる研究である。そのため、ここではその概要をやや詳細に紹介する。

Larson らは、論証の吟味・評価の対象を、主張とデータの関連性(relevance)に設定する。そして、データと主張をつなぐ推論であるワラントの吟味・評価に力点をおいた指導を試みている。三角ロジックなどの知識を用いて論証を吟味・評価する方法を教示するチュートリアルを考案し、大学生を対象として、論証の吟味・評価に及ぼす影響を検討したのである。

実験では、主張とデータの2節からなる論証が読解の対象とされた。データと主張をつなぐ推論としてのワラントを重視するが、ワラントは書き手の暗黙の前提であり、明示されないと想定するためである。チュートリアルでは、教育効果を高める4つの工夫が施されている。1つ目は、アクティブ・ラーニングである。受講者の積極的参加を促すため、チュートリアルは、一方的な講義ではなく、問いを投げかけ、受講者の思考を促す形式となっている。2つ目は、動機づけである。指導への関心を高めるべく、チュートリアル冒頭では、日常生活で遭遇する誤った論証の例が示される。そして、論証を吟味・評価する力の必要性を印象付け、練習への動機づけを図っている。3つ目は、作業手順の分解である。論証を吟味・評価する作業は、複雑な過程である。そこで、チュートリアルでは、手順をいくつかのステップに分解して教示し、受講者の理解促進を図っている。4つ目は、フィードバックである。学習効果を高めるため、受講者の理解度をチェックし、必要に応じて解説を行うフィードバックが組み込まれている。

チュートリアルで教示される知識は、論証構造としての三角ロジックと、データと主張を関係づける論理のルールである。まず、論証の構造として三角ロジックが示され、論証は必ず主張とデータを含むこと、そして、データと主張をつなぐワラントを想起する必要が強調される。次いで、データと主張をつなぐワラントを評価する知識として、logical predicate schemaと呼ばれる論理のルールが教示される。このルールは、(非形式論理

において)主張の述語部分が、主張を支えるデータの内容を制約することに基づき、主張とデータをつなぐ論理を説明するものである(Britt et al. 2006: 77)。共同研究者の Britt は、この研究以前の実験において、課題文の主張の述語部分を精確に記憶する被験者ほど、論証評価問題の正答率が高くなることを見出した。ここから、主張の述語部分に注目し、述語部分とデータをつなぐ論理ルールを利用することが、論証の吟味・評価を促進する可能性が推測された(Britt et al. 2006: 78)。この知見に基づき、Larson らの研究も、主張の述語部分へ注意を向け、述語部分とデータをつなぐ論理のルールを利用して、ワラントを吟味・評価する方法を教示したのである。

1 回目の実験では、チュートリアル受講者と未受講者に論証評価問題のテストを実施、両者の成績の比較を通してチュートリアルの効果が検討された。実験結果では、チュートリアル未受講者に比べ、受講者は、データにあたる記述の無い文章を、「不適切な論証(unsupported)」と判断できることが確認された。しかし、主張とデータにあたる記述を含む文章に対し、主張とデータの関連性を評価する問題では、チュートリアル受講者と未受講者の成績に有意な差は確認されなかった。この結果に対し、Larson らは、チュートリアルの練習問題に対する受講者の取り組み方がその一因であると推測する。実験 1 回目のチュートリアルでは、練習問題をすべて回答した後に、全問題の解答と解説を確認する流れとなっており、自身の回答の見直しは受講者の自習に委ねられた。そのため、解答と解説に目を通した受講生は少数に留まったのである。この結果を受け、2 回目の実験では、練習問題後にすべての問題に対する解答と説明が提示されるチュートリアルと、1 問回答するたびにフィードバックが提示されるチュートリアルの 2 つが用意され、チュートリアル未受講者、フィードバックありチュートリアル受講者、フィードバックなしチュートリアル受講者のテスト成績が比較された。結果、1 回目の実験結果と同様、フィードバックの有無にかかわらず、チュートリアル受講者は、未受講者よりも、データにあたる記述の無い文章を、不適切な論証だと判断できることが確認された。これに対し、データと主張の関連性を評価する問題では、フィードバックありチュートリアル受講者の成績が、他の被験者よりも有意に高くなった一方、フィードバックなし受講者と未受講者の間には差が確認されなかった。2 回の実験結果から、Larson らは、3 要素からなる論証の形式を理解しそれを評価する作業は比較的容易な一方、データと主張の関連性、つまり、ワラントの適切さを評価する作業は複雑であり、その習得には、フィードバックや、繰り返しの練習が必要になるとの結論を導いている。

Chambliss の研究は、三角ロジックの中でも、ワラントは他の要素と異なり、理解し読解へ応用することが難しいことを明らかにした。これに対し、Larson らの研究は、主張とデータの関連性、すなわち、ワラントの吟味・評価に焦点をあて、読み方指導を実践したものである。そして、三角ロジックと、論証の吟味・評価の基準となる知識を教示する指導が、論証を吟味・評価する力を向上させることを確認している。

本稿は、Larson らの研究に依拠し、指導案を考案する。第 1 に、論証の吟味・評価を、データと主張の関連性の吟味に絞り、データと主張をつなぐワラントに、指導の力点をおく。第 2 に、論証の吟味・評価に用いる知識として、三角ロジックに加え、吟味・評価の基準となる知識を教示する。

しかし、論文の批判的読解を対象とする本稿の指導に、Larson らが論証の吟味・評価の知識として教示した内容(logical predicate schema)をそのまま用いることはできない。論文は、学術研究を著したものであり、研究では、データから主張を推論する際に、複雑な手順が踏まれるからである。また、研究領域ごとに、

推論のルールは異なっている。したがって、学術論文における論証を吟味・評価するためには、研究領域に固有の推論のルールを教えることが必要である。この点を踏まえ、本稿の指導案は、Larson らのチュートリアルを原型としつつ、論証の吟味・評価に用いる知識を、対象論文が属する領域固有の知識に変更することとした。

4.2 領域的知識:社会科学の方法論的知識

本稿は、読解の対象を、社会科学の、説明的・定量的研究の論文(以下、定量的研究)に限定する。社会科学分野と定量的研究を選んだのは、指導を実践する科目上の理由に加え、この選択に高い学習効果が期待されるためである。社会科学は、確立された手続きを体系的に用いて、推論を行う点に特徴がある(King et al. 2007: 5)。このため、学生に対し、論証の吟味・評価に必要な知識や手順を、具体的に提示することが可能である。さらに、知識や手順を具体的に提示することで、学生による、知識を利用した批判的読解の実践を促進できる。

本稿では、G .King らの著作『社会科学のリサーチ・デザイン』に依拠して、社会科学論文を批判的に読む際に必要となる領域的知識を導き出した。King らは、社会科学研究の目的を、「観察された情報」を基にした、現実の世界に関する推論とする。そして、適切な推論を行うために必要な研究デザインの方法を論じている。この研究デザインは、統計データの分析といった具体的な研究手法ではなく、推論の論理を体現するものとされる(King et al. 2007: 1)。この点で、同書の研究デザインは、データから主張を引き出す推論、すなわち、ワラントを吟味・評価する基準に相応しいと考えられる。本稿では、同書冒頭に提示された、研究デザインを発展させるための4つのポイントに注目し、そこから、社会科学研究の論証を吟味・評価する2つの視点を引き出した⁷⁾。

1つ目は、理論と調査結果をつなぐ「観察可能な含意」への注目である。「観察可能な含意」とは、理論・仮説が正しければ起きるだろう現象のことである。社会科学では、結論の信頼性を高めるため、観察可能な含意を明確に定義し、それに関連する情報を収集することが求められる(King et al. 1994: 34-35)。ここから、社会科学の研究論文を吟味・評価する視点として、理論・仮説がもつ観察可能な含意と調査結果の関連性を問う視点が導き出せる。2つ目は、社会科学者のように考えること、懐疑主義と対抗仮説の想像である。King らは、因果的推論は不確実なものであり、社会科学者は、調査結果から因果関係に関する結論を引き出す際、懐疑主義に立たなければならないと主張する。つまり、社会科学の研究論文を吟味・評価する際には、もっともらしく思われる因果的な説明に対しても、調査結果の不備や、他の変数の介入、原因と結果の取違いといった、他の説明の可能性を疑う視点が必要となる(King et al.1994: 39-40)。

4.3 社会科学の方法論的知識と三角ロジックの統合

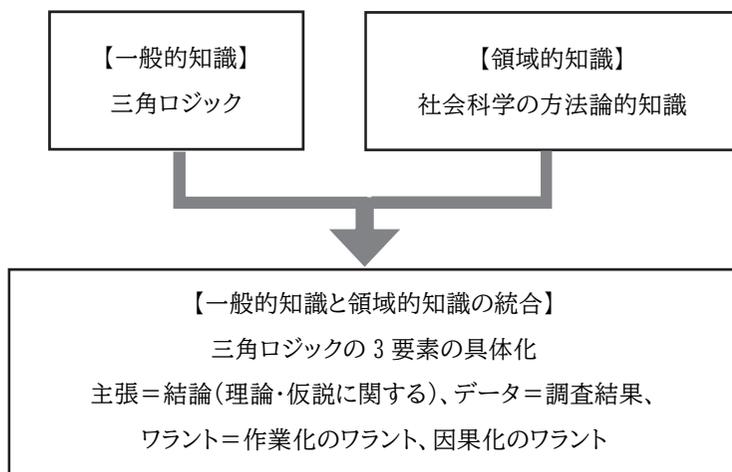
ここでは、社会科学の方法論的知識を三角ロジックに組み込んだ指導案を提案する。社会科学の方法論的知識を三角ロジックに組み込むことには、いくつかのメリットが考えられる。まず、社会科学の知識を組み込むことで、三角ロジックを構成する要素の中身が、社会科学研究に即して具体化される。論証モデルの要素を社会科学の研究デザインと対応づけ、その中身を具体的に説明する指導は、論文から論証を抜き出す作業を促

進すると予想できる。次に、社会科学の方法論を踏まえ論証を抜き出すことで、方法論的知識を用いた論証の吟味・評価が容易になる。三角ロジックで抜き出された論証が、そのまま、社会科学の推論の論理と照合できるからである。

社会科学は、観察された情報を基に、現実の世界に関する推論を行う研究である。これを、三角ロジックに当てはめると、「データ」は観察された情報、すなわち、調査結果に、「主張」は、調査結果から引き出される結論に落とし込める。そして、データと主張をつなぐ「ワラント」の中身は、研究者（書き手）の 2 つの思考に分けられる。1 つ目は、理論・仮説から観察可能な含意を引き出し、（理論・仮説に関する）結論と調査結果を結び付ける思考であり、これを便宜上、「作業化のワラント」と呼ぶ。2 つ目は、相関関係として表れた調査結果から、因果関係に関する結論を引き出す思考であり、これを「因果化のワラント」と呼ぶ。

社会科学の方法論的知識を組み込んだ三角ロジックで抜き出した論証、特にワラントは、そのまま、方法論的知識に立脚した吟味・評価の対象となる。本稿が King らの方法論から抜き出した吟味・評価の視点は、2 つのワラントに対応する。観察可能な含意に注目する視点は、理論・仮説からどのような含意が引き出され、調査結果はその含意と合致しているかに注目するもので、「作業化のワラント」の吟味・評価に該当する。他方、懐疑主義や対抗仮説を想像する視点は、相関関係の調査結果から因果関係の結論を引き出す説明に対し別の説明の可能性を疑うもので、「因果化のワラント」の吟味・評価に該当する。ただし、「因果化のワラント」に対し別の説明を想像するためには、社会調査の知識が必要である。因果関係の成立条件である、「原因の時間的先行」と「別の変数の不介入」の知識を用いることで、調査結果に表れた相関関係が「見せかけの相関」である可能性などを想像することができる。このように、ワラントを吟味・評価する際に必要な知識が特定される点も、三角ロジックに方法論的知識を組み込むメリットである。ワラントに対し他の説明を想像する力は、訓練を重ねることで習得される、経験に依拠した力である（野矢 2006: 61-67）。しかし、ワラントの中身が「因果化のワラント」と具体化されれば、経験に拠らず、吟味・評価に必要な知識を見定め、それを利用して代替案を想像することが可能になるのである。

【図 4-1】本稿の指導案イメージ



以上のように、本研究が提案する批判的読み方指導の特徴は、一般的知識である構造方略と、領域的知識を組み合わせた点である⁸⁾。領域的知識と方略を組み合わせた指導には、CORI などの例がある。しかし、CORI は、テーマ学習全体を対象とする指導法であり、論文を対象とする批判的読み方指導の具体的内容を提案するものではない。また、論文を対象とする批判的読み方指導の先行研究は、一般的知識と領域的知識を個別に扱い、文章理解への各々の効果を検討するものであった(沖林 2004; 犬塚 2010)。これに対し、本稿の指導案は、2つの知識を読みの手順に組み込むもので、その点が新しい試みとなる。

本稿の指導案に対し、次のような批判が想定される。1つ目は、限定された知識に基づく批判的読解では、各論文に対する理解や批判が不十分になるとの批判である。確かに、論文をもれなく理解し批判するためには、幅広い知識と経験知が必要である。方法論の一部しか教えない本稿の指導では、論文を正確に理解し、緻密に吟味・評価することはできない。しかし、本稿が提案する指導の目的は、各論文の完璧な理解や批判よりも、批判的に読む経験を積み、論文の批判的な読み方を習得してもらうことにある。そのために、教示する領域的知識を限定し、論証を吟味・評価する思考プロセスを、具体的な手順に落とし込むことを優先した。

2つ目は、社会科学や定量的研究に特化した読み方指導では、他の研究スタイルの論文に応用可能な力は習得されないと批判である。これに対して、筆者は、特化した読み方指導には限界もあるが、領域を超えた読解力の育成につながると考えている。その理由は2つある。まず、批判的読解の手続きの汎用性である。本稿の指導では、学生が、論証の抜き出しから吟味・評価に至る一連の手順を体験することとなる。確かに、論証の評価に用いる知識は研究領域や研究スタイルに大きく依存している。しかし、論文を批判的に読んだ経験のない学生には、用いる知識が限られたものであっても、読みの手順を一通り経験させること自体が有益である。なぜなら、論証の筋道を把握したうえで、既有知識とそれを対照する手順は、多くの文章を読む際に適用可能だからである。

次に、吟味・評価の対象である論理の普遍性である。論証という目的や、特有の表現形式などの点で、学術論文は、日常的に我々がふれる文章とは大きく異なるように見える。しかし、論証とは、書き手が言葉と言葉を関係づけ展開する、論理の連鎖の一種に過ぎない(野矢 2010: 6-12)。そして、言葉と言葉を関係づけ順序だてた説明は、学術研究に限らず、他者とのコミュニケーション全般において行われる行為である⁹⁾。つまり、学術論文の論証を吟味・評価する練習が、論理を吟味・評価する練習である限り、その練習は、学術論文に限らず、日常的な文章を批判的に読む力も鍛えることになるはずである。

次章では、筆者が大学で実践した指導の設計や結果を詳述し、その可能性について考察する。

5 大学における実践

以下、前章で提案した論文の批判的読み方指導を、筆者自身が大学で実践した結果を紹介する。読み方指導は、構造方略や社会科学の知識を教示するガイダンスと実践練習からなる。この指導の前後で、課題文に対する学生の回答記述を比較し、課題文から論証を抜き出す力や、論証を吟味・評価する力の変化を探った。

5.1 対象者

対象は、都内の私立大学社会学部のメディア社会学科 2年生である。メディア社会学科には、2年生を対

象とした必修科目が設けられている。この科目は、初年次に、社会学全般の理論や研究方法を学んだ学生が、より専門的なメディア社会学の基礎を学ぶ、少人数制の演習授業である。具体的な授業設計は、担当教員の裁量に任されているが、2つの目標が共有されている。1つ目は、メディア研究の文章を輪読し、そのテーマや研究方法を学ぶこと、2つ目は、専門書・論文をきちんと読解できる能力の育成である。筆者は、2013年度よりこの科目を担当している。2021年度に、筆者のクラスを選択した学生は15名となり、この15名に対し、批判的読み方指導を試みた。

5.2 対象とする論文・文献

授業は、全14回からなり、そのうち5回を用いて、批判的読み方指導を行った。指導の流れは、「表5-1」に示した通りである。実践練習で学生が輪読する文章は、メディア研究および、社会心理学研究で定量的研究を行う論文・文献4本である。

【表5-1】読み方指導の流れ

初回ガイダンス	社会科学、定量的論文の批判的読み方の説明
練習1回目	宮田ほか, 2014, 「オンラインニュースの効果: 政治的知識に及ぼす直接的・間接的效果」
練習2回目	小林・池田, 2006, 「オンラインゲーム内のコミュニティにおける社会関係資本の醸成: オフライン世界への汎化効果を視野に」
練習3回目	ノイマン, 1988, 『沈黙の螺旋理論: 世論形成過程の社会心理学』(1章, 2章)
練習4回目	小川ほか, 2014, 「Twitterにおける意見の多数派認知とパーソナルネットワークの同質性が発言に与える影響: 原子力発電を争点とした Twitter 上での沈黙の螺旋理論の検証」

5.3 指導の流れ

今回の実践では、Larson らの研究を踏まえ、次の4点を指導に組み込んだ。第1点は、受講生の動機づけである。初回の読み方ガイダンスにおいて、論文を批判的に読む練習の意義を明示し、動機づけを図った。第2点は、作業手順の分解である。ガイダンスでは、批判的読みの手順を、①論証の抜き出しと、②論証の吟味・評価に分け、各段階で必要となる知識を教示した。第3点は、アクティブ・ラーニングである。ガイダンス後の実践練習は、授業での「グループワーク」と、授業外に学生個々人が取り組む「授業外課題」からなる。このうち、授業内のグループワークは、学生間の討論や教え合いといったアクティブ・ラーニングを目的としたものである。1グループ3名、各回1名を報告者とし、予め、研究の概要をまとめたレジュメと、論証をまとめたシートを準備させた。そして、授業時に、報告者の案を叩き台として、3名の話し合いを促した。ただし、グループワークの作業は、研究概要を共有した上で、論証を抜き出すまでに留まる。抜き出した論証の吟味・評価の作業は、授業外に学生が個人で取り組むものとし、その結果を所定のシート(「表5-2」参照)にまとめさせ、提出させた。これが、「授業外課題」である。第4点は、フィードバックである。提出された授業外課題に対し、次回授業時に、教員が、目立った誤答や、模範的な回答を解説した。ただし、この解説は、すべての論証や回答を対象としておらず、詳細は、教員の用意した模範解答を見て、学生各自が確認することになっている。この点は、個別のフィードバックを重視する Larson らの知見に反するが、教員による解説以上に、毎週、異なる論文を対

象として実践練習を繰り返すことを優先した。実践練習の反復が、学習効果を高めると期待したのである。

本章 5 節では、授業外課題シートに注目し、練習 1 回目のシートと、練習 4 回目のシートとを比較する。それによって、実践練習前後で学生の批判的読解に生じた変化を探っていく。

5.4 ガイダンスの概要

批判的読み方指導の初回に行ったガイダンスは、論文を批判的に読む目的と、必要となる一般的知識や領域的知識を概説するためのものである。ガイダンスの冒頭、論文を批判的に読む目的を明示し、学生の動機づけを図った。当該科目のクラス分けは、シラバスを参考にした学生の希望に基づいて行われる。そのため、受講生は、輪読対象の論文内容に一定の興味を持っていると想定できる。これに加え、論文を批判的に読む力の習得が、大学での学びに直結すること、さらに、日常生活で見聞きする情報の吟味・評価にも役立つことを伝え、学習への動機づけを図った。冒頭では、さらに、輪読の対象が、社会科学における定量的研究に限定されることと、社会科学の目的を説明した。また、各論文の研究スタイルは、問いに対する仮説の検証を目的とする「仮説検証型」かつ、因果関係の説明を目指す「説明的研究」であることを説明した。

ガイダンスの本論では、社会科学論文の批判的読み方を説明した。主な内容は、前章で提案した、三角ロジックに社会科学の方法論的知識を組み込んだ指導案である。Larson らの研究を踏まえ、論文を批判的に読み進める手順を分解し、各段階に必要な知識を教示した。ただし、ここでは、これら 2 つの作業の準備段階として、章立てを利用し、調査結果と結論部分に注目する読み方も教示した。社会科学の目的は、データである調査結果から、主張である結論を引き出す論証である。したがって、結論と調査結果部分に多くの注意を向けることで、効率的に、論証をつかむことができる。

5.5 授業外課題シートの分析

本節では、本稿の批判的読み方指導が、学生の論文の読み方にもたらす変化を探る。指導では、初回ガイダンスに続く 4 回の授業で、定量的研究の論文・文献を批判的に読む実践練習を行った。ここでは、実践練習 1 回目の学生の授業外課題シートと、4 回目のシートの回答記述を比較する。なお、練習 1 回目と 4 回目を対象とした論文は同じ研究者を含んでおり、言い回しなどの表現形式が文章理解に及ぼす影響はある程度低減できた可能性がある。また、4 回目の練習に 1 名の欠席者がいたため、欠席者を除く 14 名の回答を対象とした。

分析対象の授業外課題シートは、授業時間外に、各学生が作成し提出するものである。学生は、一部、事前に記入されたシート(「表 5-2」)に、論証の 3 要素と、それに対する批判を記入するよう指示された¹⁰⁾。

授業外課題シートの評価は、授業を担当した筆者自身が行った。シートの評価は、大きく二つに分かれる。まず、調査結果(データ)、結論(主張)、2 つのワラントの記入欄を対象とし、三角ロジックの 3 要素を正しく抜き出しているかを評価した。筆者が事前に作成した模範解答と学生の回答記述を照合し、一致する回答を正答、一致しない回答を誤答としてカウントした。なお、1 回目、4 回目の課題シートとも、模範解答の回答数(正答数)は、10 件である。そのため、正答数、誤答数の比較により、論証抜き出しにおける学生の変化を観察できる。

【表 5-2】

問い		問い～調査方法は、 教員が事前に記入
仮説		
調査方法	調査対象と調査方法：	
調査結果		
結論		
ワラント	作業化のワラント：	
	因果化のワラント：	
ワラントの批判	作業化のワラントへの批判：	
	因果化のワラントへの批判：	

次に、「作業化のワラント」、「因果化のワラント」に対する批判の記入欄を対象とし、その記述がワラントへの適切な批判となっているかを評価した。学生の記述には、学生自身が見出した批判と、論文に書かれている批判の引用の 2 つが含まれていた。これは、対象論文の中で、書き手が自身の論証の問題点に言及しているためである。厳密には、書き手が既に言及している批判を引用することは、学生自身による論証の吟味・評価には当たらないかもしれない。しかし、論証を吟味・評価する知識がなければ、論証の問題点に言及した記述を読んでも、それを作業化のワラントや因果化のワラントへの批判として捉えることはできないと考えられる。そこで、本稿では、独自の批判を提示することだけでなく、論文に記述された批判を引用することも、論証の吟味・評価の実践と見なすこととした。論文に記述された批判に関しては、筆者が事前に模範解答を用意し、それと一致する記述を「批判」としてカウントした。論文に記述されていない、学生独自の批判は、筆者が適切な批判と判断したもののみ、「批判」としてカウントしている。練習 1 回目と、4 回目の批判数を比較し、論証の吟味・評価における学生の変化を探る。以上の評価結果は、「表 5-3」に示した。

【表 5-3】授業外課題シート比較結果

	論証の抜き出し			論証の吟味・評価	
	正答数平均	誤答数平均	正答数増加者数	批判件数平均	批判増加者数
練習 1 回目	6.3 件	1.2 件	6 名	1.6 件	9 名
練習 4 回目	6 件	0.1 件		2.2 件	

まず、三角ロジックの 3 要素に関する回答記述の結果を比較する。模範解答と合致する正答の数からは、練習 1 回目と 4 回目の結果に、顕著な変化は確認できなかった。これに対し、誤答数からは、はっきりとした改善傾向が見いだされる。練習 1 回目では、14 名中 10 名に、1 件以上の誤答が確認されたが、練習 4 回目では、誤答は 14 名中 2 名に留まったのである。誤答の減少は、実践練習によって、文章から論証を抜き出す力が改善した可能性を示唆している。練習 1 回目の回答には、各要素にあたる文章内容だけでなく、各要素とは関わりのない内容も含まれていた。これは、三角ロジックと研究デザインとの対応関係を大まかに理解しつつ

も、調査結果や結論の記述全体から、データや主張に対応する部分だけを抜き出すことはできなかったことを意味している。ガイダンス直後の実践練習では、学生は、社会科学の知識を組み込んだ三角ロジックの知識を、論証抜き出しの作業に生かし切れていなかったと推測される。これに対し、練習4回目の学生は、三角ロジックの3要素に対応する部分だけを過不足なく回答できていた。実践練習を重ねることで、ガイダンス内容を理解し使いこなせるようになったと推測される。

次に、2つのワラントに対する、批判の件数を比較する。練習1回目に比べ、4回目の方が、批判件数平均はわずかに増えている。また、練習4回目のシートに、1回目よりも多くの批判を記入した学生は9名となり、練習1回目よりも記入が減った4名を上回った(1名は変化なし)。改善の度合いは限定的だが、これらの結果は、実践練習によって、ガイダンスで教示した領域的知識を活用し、論証を吟味・評価する力が向上した可能性を示している。

以上のように、授業外課題シートの分析結果からは、ガイダンスに依拠した4回の実践練習が、学生の論証に対する理解や、論証を吟味・評価する力を向上させた可能性を読み取ることができる。

6 おわりに

本稿では、学術論文の批判的読解に焦点をあて、構造方略に領域的知識を組み込んだ指導を提案した。さらに、指導案を大学で実践した結果を紹介した。

大学での実践では、社会科学の論文に絞った批判的読解の練習を繰り返す中で、学生による論証の抜き出しや、その吟味・評価に、改善傾向が観察された。ただし、その変化は大きなものではなく、今回の実践結果から、本稿の指導案の有効性を判断することは早計だろう。

さらに、今回の実践には、大きな問題がある。それは、論証を吟味・評価する作業や、自分の読み方を見直し、修正する作業の多くを、学生の主体的な個人学習に委ねてしまった点である。Larsonらの研究結果は、論証を吟味・評価する力の育成には、手厚いフィードバックが必要であることを示唆するものであった。また、多くの先行研究が、生徒間の教え合いによって、文章の理解や、批判的な読み方の習得が促進されることを確認している(沖林 2004: 242)。これらの知見を踏まえ、今回の実践でも、グループワークや、教員による解説を行ったが、十分な時間をかけられたとは言えない。結果、構造方略や領域的知識に対する学生の理解が不十分なままに留まった可能性がある¹⁾。

論証の吟味・評価の作業をグループワークに含めることや、教員による解説後に学生間で教え合うグループワークの機会を設けるといった指導方法の修正を検討したい。

注

- 1) 本稿の「批判」とは、他者の意見に対し、論証部の問題点を指摘することである。野矢茂樹は、この「批判」と、ある意見に対立する意見を提示する「異論」との差異を強調する(野矢 2006: 152)。
- 2) この区別は、文章理解研究の知見に基づく。文章理解過程のモデルでは、文章からの意味情報を抽出し文章をそのまま把握する文章理解のレベル(=テキストベースの構築)と、文章中の情報と既有知識とを統合し、読み手が理解表象を構築する文章理解のレベル(=状況モデルの構築)とを区別している(Kintsch 1986; 深谷 1996; 犬塚・椿本

2014: 4-5)。

- 3) この区分は、脚注 2 の文章理解過程モデルと結びついている。文章内の意味を抽出する読みは、テキストベースの構築であり、既有知識を用いて意味を構築する読みは、状況モデルの構築に当たる。さらに、Kintsch は、前者を「テキストの学習(Learning of Text)」、後者を「テキストからの学習(Learning from Text)」と呼ぶ(Kintsch 1986; 深谷 1996; 小嶋 1996)。
- 4) Mannes & Kintsch の研究も、文章構造知識を利用する読解が、読み手の既有知識と文章情報の統合を抑制する可能性を指摘している。この研究では、問題文を読む前に、問題文と同じ構造のアウトラインを読んだ学生は、問題文と異なる構造のアウトラインを読んだ学生に比べ、文章内容のより深い理解を必要とする推論の真偽判断問題や、文章内容を踏まえた問題解決問題の正答率が低くなった。この結果から、二人は、異なる構造のアウトラインを読んだ学生は、アウトラインの文章構造を利用できず、その他の既有知識を動員して、問題文の情報を構造化した。結果、獲得した知識を応用しうる深い学習が実現したと結論している(Mannes & Kintsch 1987)。
- 5) トゥールミンの論証モデルは、「データ」、「主張」、「ワラント」、「ワラントの裏付け」、「限定語」、「反駁」という6つの構成要素からなる。ただし、根拠から結論を導出する中心的な筋道は、「データ」、「主張」、「ワラント」の3つの要素によって支えられていると考えられる。トゥールミン自身、この3要素を論証の出発点と位置付けている(Toulmin 2011: 148)。
- 6) Meyer が提唱する構造方略は、Toulmin の論証モデルを含まない。しかし、Chambliss の研究以降、構造方略と三角ロジックを統合した読み方指導が試みられていること、さらに、Meyer、Toulmin のモデルとも「文章構造」として扱われていることから、本稿では、三角ロジックを用いた読み方も「構造方略」と呼ぶ(Chambliss 1995; 岸 2004: 37-40)。
- 7) King らが挙げた4つのポイントは、①観察可能な含意の利用、②てこ比の最大化、③不確実性の報告、④懐疑主義と対抗仮説である。このうち、②、③は書き手(研究者)が遵守すべきポイントと考えられたため、本稿では、①と④を読み手が批判的に読む際の視点として採用した(King et al. 1994: 34-40)。
- 8) 三角ロジックを特定の領域に落とし込んだ指導は、松下によって提案され、様々な教科での取り組みがその実践例として紹介されている(松下 2017; 松下 2021)。各取り組みでは、三角ロジックが教科に合わせて使いこなされており、その点は、領域的知識を三角ロジックに組み込む本稿の指導案と共通する。しかし、これらの試みも、CORI と同様、テーマ・単元に関する学習過程全体を対象とした指導である。その点で、読解活動に絞って、三角ロジックと領域的知識の統合を目指す本稿の指導とは異なっている。
- 9) たとえば、野矢は「論理力とはコミュニケーションのための技術」「読み書き」の力と主張している(野矢 2006: 2)。
- 10) 学生には、「問い」に関わる論証だけを記入するよう指示した。その上で、記入すべき論証を特定する手がかりとして、調査結果、あるいは、結論のいずれかは、予め教員が記入した。また、グループワークの結果を想起させるため、論文の概要(問い、仮説、調査方法)も、予め記入した。
- 11) 授業最終回で実施した授業アンケートでは、解説の不足を不満とする回答が受講生の半数程度確認された。

引用文献

足立幸男, 1984,『議論の論理: 民主主義と議論』木鐸社。

- Beck, Isabel L and Margaret G. McKeown, 2002, "Questioning the Author : Making Sense of Social Studies," *Educational Leadership*, 60(3), 44-47.
- Britt, M. Anne, Dandotkar, Srikanth and Christopher R. Wolf, 2007, "I Agree with What? Memory for Simple Argument Claims," *Discourse Processes*, 45(1), 52-84.
- Chambliss, Marilyn J, 1995, "Text Cues and Strategies Successful Readers Use to Construct the Gist of Lengthy Written Arguments," *Reading Research Quarterly*, 30(4) , 778-807.
- Dole, Janice A and Brown, Kathleen J and Woodrow Trathen, 1996, "The effects of strategy instruction on the comprehension performance of at-risk students," *Reading Research Quarterly*, 31(1), 62-88.
- Duke, Nell K, Pearson, David P, Strachan, Stephanie L and Alison K. Billman, 2011, "Essential Elements of Fostering and Teaching Reading Comprehension," Samuels, Jay S and Alan E. Farstrup ed., *What Research Has to Say About Reading Instruction*, 4th ed., International Reading Association, 51-93.
- 深谷優子, 1996, 「テキスト学習研究」『東京大学大学院教育学研究科紀要』36: 291-299.
- 福澤一吉, 2012, 『文章を論理で読み解くためのクリティカル・リーディング』NHK 出版.
- 犬塚美輪, 2010, 「相互説明を用いた学術論文読解の指導」『読書科学』53(3): 83-94.
- , 2013, 「読解方略の指導」『教育心理学年報』52: 168-172.
- 犬塚美輪・椿本弥生, 2014, 『論理的読み書きの理解と実践——知識基盤社会を生きる力の育成に向けて』北大路書房.
- 苅谷剛彦, 2002, 『知的複眼思考法: 誰でも持っている想像力のスイッチ』講談社.
- King, G, Keohane, R.O and Sidney Verba, 1994, *Designing Social Inquiry: Scientific Inference in Qualitative Research*, Princeton, Princeton University Press. 真淵勝監訳, 2004, 『社会科学のリサーチ・デザイン: 定性的研究における科学的推論』勁草書房.)
- Kintsch, W, 1986, Learning from text. *Cognition and Instruction*, 3: 87-108.
- 岸学, 2004, 『説明文理解の心理学』北大路書房.
- 小嶋恵子, 1996, 「テキストからの学習」波多野誼余夫編『認知心理学 5 学習と発達』東京大学出版会, 181-203.
- Larson, Aaron A, Britt, M. Anne and Christopher A. Kurby, 2009, "Improving Students' Evaluation of Informal Arguments," *The Journal of Experimental Education*, 77(4), 339-366.
- Liang, Lauren A and Janice A. Dole, 2006, "Help with Teaching Reading Comprehension : Comprehension Instructional Frameworks," *The Reading Teacher*, 59(8), 742-753.
- Mannes, S.M. and Walter Kintsch, 1987, "Knowledge Organization and Text Organization," *Cognition and Instruction*, 4(2), 91-115.
- 松下佳代, 2017, 「深い学びにおける知識とスキル: 教科固有性と汎用性に焦点をあてて」『教育目標・評価学会紀要』27: 1-10.
- , 2021, 『対話型論証による学びのデザイン: 学校で身につけてほしいたった一つのこと』勁草書房.
- McKeown, Margaret G, Beck, Isabel L and Ronette G.K. Blake, 2009, Rethinking Reading

Comprehension Instruction: A Comparison of Instruction for Strategies and Content Approaches,” *Reading Research Quarterly*, 44(3), 218-253.

Meyer, Bonnie J.F, Brandt, David M and George J. Bluth, 1980, “Use of Top-Level Structure in Text: Key for Reading Comprehension of Ninth-Grade Students,” *Reading Research Quarterly*, 16(1), 72-103.

Meyer, Bonnie J.F and Kay Wijekumar, 2007, “A Web-Based Tutoring System for the Structure Strategy: Theoretical Background, Design, and Findings,” D. S. McNamara ed., *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 347-375.

野矢茂樹, 2006, 『新版 論理トレーニング』産業図書株式会社.

——, 2010, 『入門！論理学』中央公論社.

沖林洋平, 2004, 「ガイダンスとグループディスカッションが学術論文の批判的な読みに及ぼす影響」『教育心理学研究』52(3): 241-254.

大河内祐子, 2003, 「批判的読解における文章の構造的側面の役割」『東京大学大学院教育学研究科紀要』43: 305-313.

大村彰道, 2001, 「文章理解: 結束性と意味の創造」大村彰道・秋田喜代美・久野雅樹編『文章理解の心理学: 認知、発達、教育の広がりの中で』北大路書房, 1-17.

Romance, Nancy and Michael Vitale, 2017, “Expanding the Role of K-5 Science Instruction in Educational Reform: Implications of an Interdisciplinary Model for Integrating Science and Reading,” *School Science and Mathematics*, 112(8): 506-515.

Toulmin, Stephen E, 1958, *The Uses of Argument*, Cambridge: Cambridge University Press. (戸田山和久・福澤一吉訳, 2011, 『議論の技法: トゥールミンモデルの原点』東京図書.)

上野千鶴子, 2018, 『情報生産者になる』筑摩書房