

## 【論文】

# 「批判」という目標が読解過程に与える影響

## 日本語中級学習者の事例研究

封 静宜\*

## 概要

本研究は、日本語読解教育における批判的読解指導の可能性を探ることを目的として、日本語中級学習者に批判目標の設定を促す課題を与え、読解過程でいかに読み手が批判という目標を意識し、その目標意識が読解過程の行動にどのように反映されるのかを検証した。普段批判的に読まないという学習者の読解過程を検証した結果、学習者は課題により批判目標が設定され、各キーワード間の照応関係に注意を払って、段落間の文意をつなげ、作者の論点、論拠、主張を特定し、自分の知識・経験から作者と自身の主張の妥当性を吟味、評価しながら読んでいることが示された。

## キーワード

批判目標, 批判的読解指導, 読解過程, 日本語学習者

## 1. 問題の所在と研究目的

情報のグローバル化が進んだ現代社会では、膨大な情報の中から、自分にとって必要な情報を収集し、その情報を検証しながら解釈を行い、その理解を自分の文脈で利用していく能力が求められる。OECD（国際経済開発機構）はこのような能力を「キー・コンピテンシー」としてまとめ、さらにその能力の国際的な比較を目的として PISA（Program for International Student Assessment）調査を実施している。この調査の分野の一つである読解力（読解リテラシー）は「自らの目標を達成し、知識と可能性を発達させ、社会に参加するために、書かれたテキストを理解し、活用し、深く考える能力」（ライチェン、サルガニク、2003/2006, p. 219）と定義されている。この読解リテラシーを高めるためには批判的思考力を高める指導や批判的読解を交えた指導が効果的であるという示唆もある（笹島、2007）。

批判的読解とは「内容、形式や表現、信頼性や

客観性、引用や数値の正確性、論理的な思考の確かさなどを理解・評価したり、自分の知識や経験と関連付けて建設的に批判したりするような」読みを指す<sup>1</sup>。では、この批判的読解とは具体的にどのような特徴を持った読解活動なのであろうか。伊東（1991）は批判的読解過程では理解のモニタリングが多く行われ、知識の欠陥や文章の矛盾の発見など付加的な処理が行われ、その結果より深い知識の探索が必要となると予想している。また大河内（2001）は大学講義レベルの認知心理学に関する説明文を批判的に読むという目標を課した読み手は、単語に注目することが相対的に少なく、書いてあることが正しいかどうか、文章中の実験手法の妥当性や調査者の動機について探る深い疑問を生成したことが多かったことを示している。このように母語話者を対象とした研究では批判的読解を行う際に、深い知識の探索や深い疑問を生成するという特徴が示されている。この特徴は館岡（2001）が示した読解力の高い日本語学習者の読解過程の特徴と共通する特徴である。つまり、深い知識の探索や深い疑問の生成が行われる

\* 名古屋大学大学院国際言語文化研究科（研究当時）  
（Eメール：sizukafeng@yahoo.com.tw）

1 文部科学省（2005）を参照。

批判的読解の過程は、日本語を第二言語として学習する読解力の高い読み手の読解過程であるとも考えられる。

では、この批判的読解力はどのようにして身につけられるのであろうか。市川(2001)は、批判的読解を行う力を学習者に身につけさせるためには、初めの自分の素朴な意見が、他者の意見を批判的に検討することを通じてより高められるような状況設定を行うことが必要であるとしている。本研究でも、作者の論点、根拠、主張を理解するだけでなく、作者とは異なる立場から論点、論拠を検証することを求めるといった批判目標の設定を促す課題を与えることにより、批判的読解が促進される状況が設定できると考える。

しかし、その一方で批判的読解は深い処理が求められるため、日本語学習者にとっては認知的負荷がかかる作業であるとも考えられる。白石(1999)は読んだ内容を人に説明する再話という条件の有無と理解との関係を調べた結果、再話は日本語上級学習者の読解を促進しているが、中級学習者の読解を促進していないことを指摘している。白石はその原因を中級学習者の日本語能力が制限的であるため、再話という活動は大きな認知的負荷になり、深いレベルの理解ができなかったのではないかと推測している。このように日本語能力が制限されている読み手の場合、批判的読解は認知的負荷を高めてしまい、深い処理が実行できない可能性も考えられる。そこで本研究では日本語の文章を普段批判的に読まないという日本語中級学習者に批判的読解が促進される課題を与え、その読解過程に批判的読解の特徴が示されるかを検討する。

以下、本研究における読解過程の定義を述べる。稲垣、鈴木、亀田(2002)は、認知を、外界から与えられる情報に従って、その都度適切な行動を選択している働きであるとしている。本研究では読解過程を認知の一種類であると考え、読解過程は目標を達成するために選択された行動の連鎖であると定義する。読解過程は理解と予測・推測といった認知過程と、それを客体化して評価するメタ認知過程から成り立っている(内田, 1982)。さらにメタ認知過程は、認知についての予想・点検・評価などのメタ認知的モニタリングと認知についての目標設定・計画・修正などのメタ認知的コントロールに細分化される(三宮, 2008)。本研究は、

読解過程を、数量化されたデータではなく、その行動の連鎖に焦点をあわせて分析を進める。

## 2. 実験方法

### 2. 1. 実験用文章

実験用文章は以下に示す金田一(2007)の「大切なのは『美しさ』よりも『正しさ』」である。この文章は「美しさ」と「正しさ」という二つの概念を対比し、「正しさ」のほうが重要であるという主張を述べる文章構成と内容となっている。このような二つの概念を対比する内容であれば、学習者は作者とは反対の概念から批判の理由や根拠が想起しやすく、批判的読解が促進されやすいと考える。文章の1文の平均長は26.62(692字/26文)で、漢字含有率は24.57%(170字/692字)である。帯2(obi-2.x)とリーディングチュウ太<sup>2</sup>を利用し素材の難易度を測定した結果、この文章は中級前半レベルであると判断された。なお、語彙知識の差による影響を最小限にするために単語リストも添付した。

#### 大切なのは「美しさ」よりも「正しさ」

「ピーカーに蒸留水を何CC入れました。そこに粉末状の何々という薬剤を加えました。アルコールランプで熱して、何度になるまで攪拌しつづけました」

こうした「事実と論理」のみで構成されたような文章は、あまり国語の授業では扱われません。でも、言語能力を磨いていくには、これが重要なんです。

たとえば、小学生に作文を書かせてみると、みんな「印象」ばかりを書いてしまうんですよ。「今日は遠足に行きました。お花がきれいでした。とっても気持ちよかったです」といった感じですね。これは中高生になっても同じで、いわゆる国語というものがあまりにも情緒的になりすぎているところがあります。

つまり、美しい文章や感受性豊かな文章を書けることが、国語力の証のようになっている。ベタベタした、甘ったるい文章が「美文」と思われるようになっている。で

2 佐藤(2007)、川村、北村、保原(1999)を参照。

も、言葉にとって大切なのは、見た目の美しさではありません。何よりも先に「正しさ」なのです。

美しさや情緒なんて、しょせんはご飯のふりかけみたいなもので、ベースとなるのは正確無比な文章なんです。「今日は遠足に行きました。お花がきれいでした。とっても気持ちよかったです」という先の文章の場合だと、「今日」とは何月何日なのか。「遠足」はどこに行ったのか。誰と、どのようにして行ったのか。「お花」はどんな花なのか。大きさは、色は、香りはどうだったのか。そしてなにが「気持ちよかったです」のか、といった肝心な部分が抜け落ちていきます。

だからコミュニケーション能力ではない、もう少しピュアな言語能力を磨くためのトレーニングというものを、もっとやっていいたらいいと思いますね。

とにかく情緒を切り捨てること。事実と論理だけで文章を組み立てていくこと。それこそが、ほんとうの国語力を高めていくポイントなのかもしれません。

金田一 (2007, pp.23-25) より

## 2. 2. 批判目標の設定を促す課題の設定

本研究では、批判目標の設定を促す課題として、まず日本語を学習している実験参加者にとって日常的に経験するリアリティがある状況として「日本語の会話の授業」を設定した。そして批判的目標の設定を促すため「ディベート」を設定した。ディベートで反論を行うためには、相手の意見を理解する際に、その相手の意見や根拠の信頼性や妥当性を十分吟味したうえで、自分の反対する理由と根拠を示さなければならない。この課題により批判的読解が促されると考えた。

日本語の会話の授業で、ディベートを練習する。皆は「大切なのは『美しさ』よりも『正しさ』」という文章について、皆（中級レベルの留学生）の前で筆者の意見に対して一分間の反論をしなければならない。反論するとしたら、どの情報をどのように自分の反対の理由と根拠を示すかを考えながら読んで、発表原稿を完成しなさい。

## 2. 3. 参加者

参加者（以下 MH とする）1名は中国語母語話者で、中級レベルである。事後インタビューでは、普段は日本語の文章をただ理解するように読み、批判的に読もうとしないと述べている。日本語読解能力に関して、館岡（2001）では信頼性の高い日本語読解テストの結果により判断している。本研究も先行研究に基づいて、日本語能力試験の過去の読解問題集から1級、2級、3級の中篇程度の文章から各1つずつ、計14問（1級と2級4問ずつ、3級6問）の問題を抜粋したものをを用いて読解レベルを測定した。制限時間20分間である。行った読解レベルテストの結果、MHは1級以下の問題だけ正解であり、9点であった。この結果から、MHの日本語読解力が中級レベルであると判断した。

## 2. 4. 資料収集方法

本研究では、読解過程における発話思考法、読解終了後の再生刺激法と事後インタビューにより分析資料を収集した。読解過程は可視化できないため、発話思考法がよく使われる。しかし、複雑な行動や記憶容量を超える場合には、報告が難しいという難点がある。その制限を考慮し、読解過程をビデオ録画するとともに、読解後の再生刺激法と事後インタビューを併用し、発話思考で観察されないデータを収集した。発話はすべて母語で資料を収集した。以上のデータを全て文字化し日本語に翻訳した。

実験の手続きは以下の通りである。まず(1)実験の目的および流れの説明を行った上で、(2)1時間前後の発話思考法の練習を行った。練習用文章は、実験テストと同じシリーズの文章を選んだ。練習後(3)中国語訳付きの課題文を示し研究者がそれを読み上げた。(4)実験用文章、単語リスト、課題を参加者の手元に置き発話思考法を行いながら課題遂行の実験を開始した。制限時間、ノート取り、書き込み、印をつけること等の進め方は参加者に一任した。(5)最後に発表原稿を書く。原稿産出過程においても発話思考法を継続した。(3)から(5)まではビデオ録画した。

読解と発表原稿作成が終了した時点で5分間の休憩時間を取った後(6)読解テストを行った。(6)終了後、(4)(5)の画面を見ながら、その課題遂行過程における考えを確認するため(7)再生刺

表1 読解における行動範疇

メタ認知	モニタリング (M)	評価	①感想 ②意見
		点検	①訂正 ②問いかけ ③焦点化 ④検証
	コントロール (C)	調整	①方略選択
		計画	①目標設定 ②計画立案
認知		読み	
		意味の明確化	①翻訳 ②言い換え ③照応関係の指摘
		要点の把握	①要約 ②キーワードの拾い読み
	①理解 ②予測・推測	背景知識や経験の利用	①内容の知識の利用 ②個人の経験との照合 ③内容のイメージ化 ④具体例の活用 ⑤文化的知識の利用 ⑥文章構造の知識の利用
		言語知識の利用	①語彙知識の利用 ②文法知識の利用 ③文節構造の分析 ④中国語の漢字知識の利用
		リソースの利用	①単語表参照 ②指示文の参照 ③タイトルの利用

激法によるインタビュー，さらに (8) 事後インタビューを実施した。事後インタビューは，発話思考法，再生刺激法では確認できなかったことを確かめることを目的として行った。なお (7) (8) の内容は IC レコーダーにより録音した。

### 3. 分析方法

本研究では，MH が批判目標を達成するために，どのように目標を意識しながら，作者の論点，根拠，主張を理解しようとしているのか，そしてどのように作者の主張を吟味し批判のための計画立案をしているかに焦点を当て分析を進める。

行動の分割及び意味概念の付与は以下の手順で行われる。まず，発話思考法による資料（以下，プロトコルとする）を，再生刺激法と事後インタビューによる資料も参照しながら認知的な行動単位に分割した。さらに，すべての分割単位に表1の行動を付与した。

ここで一例を挙げる。下の例の一番左の通し番号はプロトコルの生起順である。「M」「点検」「問いかけ」は，それぞれ表1で示した行動範疇の階層を示している。そして，一番右は，プロトコルである。MH は，自分の理解を点検して，どんな内容であるかと問いかけをしている。その行為は，モニタリングであると判断する。以下のように，それを一つの行動と見なす。MH の読解過程は延べ302の行動に分割された。

194 M 点検 問いかけ この論点はどんな内容かな。

### 4. 論点・論拠・主張を把握する過程

以下の表はプロトコルの抜粋である。〈〉は筆者による注釈，“”は原文，課題の音読，引用の部分，ゴシックは参加者の原文，課題の引用以外の日本語による発話を示す。( )はプロトコルの通し番号，【 】は表1の下位範疇を示す。下線は筆者による。

136 “でも，でも，言語能力，言語能力を磨いていく，磨いていく”

139 “これが重要なんです”

140 これも作者の論点の一つ。

(136) から (140) は本文の第2段落の「でも，言語能力を磨いていくには，これが重要なんです。」を読んでいときのプロトコルである。MH は「でも」の後には作者の主張が来ると予想したと再生刺激法で述べている。そして，その後で「重要なんです」が来ることでその予想と本文の整合性を確認し「これも作者の論点の一つ。」(140) と作者の主張を確認している。この行動連鎖は批判目標が示されたことにより，作者の論点を把握しようという下位の目標が設定され，その目標を達成するために予想をし，理解をモニタリングし，評価するという特徴を示している。

146 で，作者はこの論点を支えるため，例を挙げた。“たとえば”って一つの提示，論拠の提示。

147 {空白に、「②論拠」と書く}

148 なら次のは論拠2だろうね。

(146)から(148)は「例えば、小学生に作文に書かせてみると」を読んでいるときのプロトコルである。MHは「例えば」の次に「論拠」の具体例を作者が挙げるだろうと予測している(146)。ここで「②論拠」(147)として、次に論拠が来るであろうと予測し、その検証を行っていることが示唆される。

189 “つまり”

192 これは一つの論点のはず。先の部分は論拠で、論点を打ち立てて、このくだけで始めて論点を打ち出して、上の論拠を受ける。

(189)と(192)は、次の段落の「つまり、美しい文章や感受性豊かな文章を書けることが国語力の証のようになっていく」を読んでいる過程で観察されたプロトコルである。MHは「つまり」は次に要約や言い換えが来ることを示すという機能から、「美しい文章や感受性豊かな文章を書けることが一つの論点のはず。前の段落の部分は論拠で、ここで始めて論点を打ち出して、上の論拠を受ける。」(192)と考えている。事後インタビューでは、MHは、主張と具体例はペアになって現れると文章構造の知識を利用していることが分かった。(192)の例では、前の小学生の具体例の次に、論説が来るはずだとMHは予測している。これ以外にも「だからコミュニケーション能力ではない」の「だから」の機能からその後に作者の根拠が表れることを推測したり、「とにかく情緒を切り捨てること」で「とにかく」の意味を単語表で参照してから「じゃ、これが論点だ」と判断したりしている。

このように、MHは日本語レベルが制限されているにも関わらず、接続詞、語の文章における機能を利用し、作者の論点、論拠、主張を特定し理解するという下位目標を達成している。

## 5. 言葉の意味を検証し確認する過程

129 つまり、この類の文章は、基本的にあまり、教科書ではあまり扱わない。

177 国語って科目の一つを指すか。

実験用文章には「国語」と「国語力」、「言葉」と「言語能力」、「コミュニケーション能力」など作者の主張を理解するためには適切に理解しなければならないキーワードが含まれている。これらのキーワードに作者盛り込もうとした意味をMHはどのように認識しているのだろうか。「事実と論理のみで構成されたような文章は、あまり国語の授業では扱われません」を最初に読んだとき、MHは(129)で示したように、このような文章は国語の授業では扱われていないと理解している。しかし「国語というものがあまりにも情緒的になりすぎている」に進んだ段階で「国語って科目の一つを指すか。」(177)と【問いかけ】をしている。それは「科目」を指しているのか、別の物を指しているのか迷っているようである。

そしてMHは、次の段落の「何よりも正しさなのです」を読んでから、また「国語の授業では扱われません」の箇所に戻って読み直している。そして「いわゆる国語というものがあまりにも情緒的になりすぎている」の「国語」を「母語」であると理解していることが再生刺激法から分かった。このようにMHは「国語」という一つの語の意味理解をモニタリングしながら、その用法のズレを調整していることが分かる。

195 美文と、感受性豊かな文章

196 “書ける”，能力を表す，書く能力。

197 一つの証明，“あかし”。

198 これは論点で、書く能力は一つの証明らしい。

199 文章を書くこと、それとも文章を読むことを言っているか。

200 言語能力って、書くだけじゃない。言語能力はほかにも聞く、話す、読む能力。

217 重要なのは、外見じゃなく、実質だ。

218 でも、実質とは、何だろう。書くことを指すか。“言葉に”，あるいはこの言語が指したのは書くこと？

219 {「言葉」と「言語能力」を線で結ぶ}

230 文章書きというと、普通いい文章を書くことを言うだろう、情緒的なのもいいじゃん。この例はよくない。

(196)から(230)は第4段落の「豊かな文章を書けることが国語力の証のようになっていく」を

読んでいる時のプロトコルである。ここでMHは「国語力」「言語能力」とはどのような能力を指すのかについて自分の理解のモニタリングと確認を繰り返している。最初にMHは「国語力」を「書く能力の証明」(198)と把握している。しかし、すぐに「それは文章を書く能力か、それとも文章を読む能力のことを言っているか。」(199)と【問いかけ】をしている。さらに第2段落に書かれている「言語能力を磨いて行くには、これが重要なんです」の「言語能力」を思い出し、「言語能力には書く以外の能力も含まれている。」(200)と述べている。それは、「言語能力」を国語の授業でいう「読解力」であると理解していたからだろう。そのため、ここでいう「能力」とは、今読んだ「書く能力」か、それとも、前に読んだ「読解力」なのか、それとも、世間で考える「4技能」なのか迷っている。

次に「言葉にとって大切なのは、見た目の美しさではありません」に進むと、この文の意味を「言葉にとって大切なのは外見ではなく実質だ。」(217)と理解している。そして「実質とは何だろう。書くことを指すのか。」(218)と前に立てた「読解能力」「書くこと」「4技能」の関連性を検証している。さらに「言葉に」、あるいはこの言語(能力)を指したのは書くこと?(218)と「言葉」と「言語能力」の差を【問いかけ】をし、自分の理解をモニタリングしている。その後、MHは「言葉」と「言語能力」を線で結びつけている(219)。事後インタビューでは、MHはその二つの語を「意味はほぼ同じはず」と説明している。「言葉」にはどうして能力というのをつけないか。同じ概念を表現するなら同じ言葉を使うべきだと思うが。でも、違う概念なら、違う言葉を使うべき。」と述べている。その言及から、MHは自分自身の感覚とはズレを感じつつも「言葉」と「言語能力」は同じく実質を意味すると理解している。次の「言葉にとって大切なのは、何よりも正しさなのです」を読むと「普通いい文章を書くことをいうだろう、情緒的なのもいいじゃん。」(230)とし、実質の内容を「書くこと」と確信している。そして「情緒的なのもいいじゃん」の「情緒的」とは「国語というものがあまりにも情緒的になりすぎ」を引用したものであろう。その引用からMHは「情緒的」と「美しさ」との照応関係をとらえているといえる。

「だからコミュニケーション能力ではない」と

いう部分について、事後インタビューで「文章を書くこととコミュニケーションは違う範疇だ。“コミュニケーション”は聞き、話し、書くをすべて含んでいる。でも向上させるのは書く能力。この段落の意味しているのは、コミュニケーション能力が欠けているなら、文章を書く訓練をたくさんすべきだということだ。それは意味が通らない。でも、字面の意味はこうなっている。」と作者の主張と自分の意見のズレを意識している。このように、MHは「コミュニケーション能力」はもっと包括的な能力であり、それを訓練することにより、「書く能力」が向上できるのかと問いかけしている。

以上のように、MHは自分の理解が正しいかどうかをモニタリングし、各キーワード間の照応関係に注意を払って、段落間の文意をつながりながら読んでいることが分かった。

## 6. 作者の主張を吟味し批判のための計画立案をする過程

最後に、作者の論拠、主張に問題点がないかを吟味し、問題点がある場合には、反論するための論拠を示す、という下位目標をどのように達成しようとしているかを分析する。

- 97 この文章のタイトルは、“大切なのは美しさよりも、正しさ”，正しさを強調しているんだ。
- 98 これを探そう，この自分が反対する理由と根拠，しかも反論だ。
- 99 でも，この文章の意見に賛同するならば？ どう反論しよう？

(97)から(99)はMHがタイトルを読んでいるときのプロトコルである。MHはタイトルを読み「正しさを強調している。」(97)と文章の内容を予測している。そして、作者が強調している「正しさ」に対して「自分が反対する理由と根拠を探そう。」(98)と【目標設定】をしている。このように、MHはタイトルを見た段階から全体を通した行動の目標を意識し、それを念頭において文章を読み始めていることがわかる。事後インタビューでMHは、通常の文章を読む場合に作者に対して肯定的な立場で読むと説明している。しかし与えられた目標を達成するためには、いつもとは違う読み方をしなければならないことを意識している

と述べている。そのため「文章の意見に賛同するならば？ どう反論しよう？」(99)と自分はどう目標を達成できるかどうかの【問いかけ】が行われたのだと考えられる。

- 129 つまり、この類の文章は、基本的にあまり、教科書はあまり処理しない。
- 130 じゃ、処理しているのはどの類の文章？  
まあ、処理しているのはどのような文章？
- 131 反対を行う、作者のどんな意見を反対する？
- 132 教えるとき、これらを教えないか。たまにも教える。
- 133 これを反対する論点にすることができる。

(129)から(133)は「事実と論理のみで構成されたような文章は、あまり国語の授業では扱われません」を理解した後の自問を行っているプロトコルである。MHは「事実と論理のみで構成されたような文章が教科書では扱われない」(129)との論点を確認したうえで、「じゃ、処理しているのはどの類の文章？」(130)と作者の論拠に対する【問いかけ】をしている。これは作者の意図を予測する深い疑問である。それから、「作者のどんな意見を反対する？」(131)と反対する理由と根拠を探すための【問いかけ】を行い、「教えるとき本当に事実と論理を教えないのか、たまには教えるのではないか。」(132)と「事実と論理のみで構成されたような文章は、国語の授業でも扱われるのではないか」という意見を自分自身の知識と照らし合わせながら、書いてあることが正しいかどうかを検証する批判的読解の特徴を示し「この意見を反対の論点にすることができる。」(133)と反論するための【計画立案】をしている。ここでも「自分が反対する理由と根拠を探す」という全体的な目標を意識し、その意識に基づいて理解した内容を検証していることが観察される。

- 151 作文を書くとき、このようなもの(内容)しか書かない、と。
- 152 この論拠も成立しない。小学生にも作文の天才がいる。
- 158 でも、小学生が書いた作文も上手に書けるものもある。
- 159 私自身も小さい頃、こんなふうを書くの

が嫌っていた。論点を並べるのが好きだった。感覚を書くのが好きではなかった。いんしょをよくかか、ない、と思います。

次の「小学生は印象ばかりを書いてしまう」という日記の例に対しては、「小学生にも作文の天才がいるからこの論拠も成立しない。」(152)と反対の【意見】を述べている。そして、MHはさらに、作者の意見を吟味して「小学生が書いた作文も上手に書けるものもある。」(158)と反対の【意見】を述べてから「私自身も(略)感覚を書くのが好きではなかった。」(159)と【個人の経験との照応】をし、それを反対の根拠にして、作者の論点が偏っている面を指摘しようとしている。

- 162 “中学生になっても、同じです。”
- 163 この論拠の第二部分、二の後半はもっとあやふや。中学生が書いた作文は範囲がもっと広いんだ。
- 187 言語能力の磨き。言語能力の磨き。
- 188 言語能力の磨き。でも、でも、畢竟、この科目の目的からみて、多くの学生の言語能力は確かによくはない。もし重点を言語能力の向上に置くなら、この論点も受け入れられる。

次の「中高生になっても同じで」を読んだ段階でも「中学生が書いた作文は範囲がもっと広い」(163)と反対する【意見】を述べている。そして、先ほど読んだ「言語能力を磨いていくには、これが重要なんです」を【焦点化】(187)してから、「言語能力の向上に置くなら、この論点も受け入れられる。」(188)とさらに自分の反論と作者の主張を吟味している。そして、その判断も保留して、次の文に取り込んでいる。

- 226 もし言語能力がまず第一に正しさを重視するというなら、これは小学生、中学生の書く能力とは関係ない。小学生の文章書きはけっこう正しいよね。
- 228 じゃどうやって証明する？この論点、この転換、本当に成り立たないね。
- 229 なら証拠のところに行くのだ
- 230 情緒的なのもいいじゃん。この例はよくない。
- 231 この後はどういう論断を下すかを見てい

こう。

- 239 とっても正しい、非常に正しい、基礎が非常に正しい文章。
- 240 おー、この論点は一步進んだね。論点はさらに一步進んだ。
- 244 実は、この論点、私にも、あまり、あまり感じない。
- 252 “今日は、何月何日なのか、”
- 253 これはちょっとケチがつけられるじゃないか。
- 254 “遠足は、どこに、いた〈行った〉か”
- 259 これは記述文のしくみに沿って書くのだ。こう書けば、間違いなく文章を長く書ける。でも、よく書けるとは限らない。
- 280 だから、交流の能力がない。
- 285 ここには文章書きだけでなく、交流の能力にも触れている。
- 290 文章書きと交流は本当は同じことじゃない。
- 291 この点は反論するところになりうる。
- 292 先読んだこの反論はあまり成り立たない。本当の反論はここにある、“コミュニケーション能力”と“言語能力、書けること”。

さらに「言葉にとって大切なのは(中略)何よりも先に「正しさ」なのです」を読む段階では「もし言語能力が第一に正しさを重視するなら(中略)小学生の文章はけっこう正しいよね。」(226)と小中学生の作文は正しくないとは言えないと反論している。「この論点、この転換、本当に成り立たないね。」(228)と批判的な【意見】を下している。それから、「じゃ、証拠のところに行く。」(229)と【方略選択】をし、先ほど読んだ小学生の日記の例を読み直すことにより、自分の判断は妥当であるかどうかを点検している。「情緒的なものいいじゃん。この例はよくない。」(230)と情緒的な要素もいい文章の要素のひとつであると考え、この例に反対する意見を固める。そして、「この後はどういう論断を下すかを見ていこう。」(231)と【方略選択】をし、自分の反論は妥当であるかどうかを更なる情報を求めて、次の文に取り組んでいる。「ベースとなるのは、正確無比な文章なんです」に進むと、「実は、この論点、私も、あまり感じない。」(244)と、正確無比な文章は大切だという論点に同感できないと情緒的な要素も重要であ

ると前の反論を維持している。次の例の「今日は何月何日なのか」を読んで、「これはちょっとケチが付けられるじゃないか。」(253)とこれほど細かい情報まで書く必要があるかと反論している。その根拠として「これは記述文の仕組みに沿って書くのだ。こう書けば、間違いなく文章を長く書ける。でも、よく書けるとは限らない。」(259)と示している。最後の「コミュニケーション能力」について、「文章書きと交流は本当は同じことじゃない」(290)と書く能力とコミュニケーション能力という異質な能力を並べる矛盾に注目し、「本当の反論はここにある。」(292)と批判するための【計画立案】をしている。

「批判」とは、MHの普段の読みとは異なっているものの、MHは(98)で示した「反対する理由と根拠」を探そうという【目標設定】の通り、反論を考えようという姿勢が貫かれており、論理立てや、自分の経験から、反対の根拠と理由を探して、作者の主張の妥当性を吟味しながら、自分の反論を固めていく行動が観察される。

## 7. 考察

MHは「肯定的な立場で読んで」「文章をわかるように読む」ことが通常の読みの目標である。しかし、今回は課題を通して批判目標を意識したうえで、批判的読解を行うことが観察された。それは、各キーワード間の照応関係に注意を払って、段落間の文意をつなげ、作者の論点、論拠、主張を特定し、自分の知識・経験から作者と自身の主張の妥当性を吟味、評価しながら読むという読解過程である。このようなMHの読解における行動の連鎖は、大河内(2001)で観察された批判群の「書いてあることが正しいかどうか考えながら読んだ」という特徴と、伝達群の「文章の組み立てやつながりを考えて読んだ」「個々の単語の意味に注目する」という特徴の両方が表れている。このように、日本語能力が制限されている中級学習者であっても、批判目標に繋がる課題で具体的な状況設定を行うことで、批判目標が意識でき、それが読解過程にも反映されていることがわかった。今後は、他の読み手でも同様の効果が見られるか、またどのような課題設定がより批判的読解に繋がるのかを検証し、その知見の読解指導への応用を考えていきたい。



## 文献

- 市川伸一 (2001). 批判的に読み, 自分の主張へとつなげる国語学習『文章理解の心理学——認知, 発達, 教育の広がりの中で』(pp. 244-255) 北大路書房.
- 伊東昌子 (1991). 設問への筆記解答が論文の批判的な読みに及ぼす効果『日本教育心理学会第33回総会発表論文集』33, 645-646.
- 稲垣佳世子, 鈴木広昭, 亀田達也 (2002). 認知過程を研究するとは『認知過程研究——知識の獲得とその利用』(pp. 9-17) 放送大学教育振興会.
- 内田伸子 (1982). 文章理解と知識『認知心理学講座3——推論と理解』(pp. 158-175) 東京大学出版会.
- 大河内祐子 (2001). 読みの目標が疑問生成に与える影響『読書科学』45, 127-134.
- 川村よし子, 北村達也, 保原麗 (1999). 『日本語読解学習支援システム リーディング・チュウ太』 <http://language.tiu.ac.jp>
- 金田一秀穂 (2007). 大切なのは「美しさ」よりも「正しさ」『16歳の教科書』(pp. 23-25) 講談社.
- 佐藤理史 (2007). 『ことば不思議箱』 <http://kotobanuee.nagoya-u.ac.jp>
- 三宮真智子 (2008). 『メタ認知——学習力を支える高次認知機能』 北大路書房.
- 白石知代 (1999). 日本語記事文の読解における再話の効果——再話プロトコルの観察を通して『日本語教育』101, 11-20.
- 館岡洋子 (2001). 読解過程における自問自答と問題解決方略『日本語教育』111, 66-75.
- 文部科学省 (2005). PISA 調査(読解力)の結果を踏まえた指導の改善『読解力向上に関する指導資料——PISA 調査(読解力)の結果分析と改善の方向』 [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/gakuryoku/siryo/05122201/005.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku/siryo/05122201/005.htm)
- ライチェン, D. S., サルガニク, L. H. (2006). コンピテンシーの定義と選択 [概要] 立田慶裕 (監訳)『キー・コンピテンシー国際標準の学力をめざして』(pp. 199-224) 明石書店. (Rychen, D. S., & Salganic, L. H. (Eds.). (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Göttingen: Hogref & Huber.)

謝辞：本論文の作成にあたり、終始多くのご支援と適切な助言を賜りました衣川隆生先生に心より感謝申し上げます。

(2012年10月31日受付)