

説明的文章の「道徳的誤読」について

— CRの知見によるMRS概念の再検討 —

舩田 弘子¹

要 旨

本研究は、説明的文章における道徳的誤読としてのMRS的読解について、CR (the Critical Reading) の知見によって検討を試みたものである。そのために、まず道徳的読解スキーマ (the Moral Reading Schema; MRS) に影響を受けた不適切な読解の特徴とその問題点についてまとめた。次いで、説明的文章の読解を通じて行われる学習の際のテキスト観とテキスト利用の違いについて整理した。そして、CR概念を整理すると共に、説明的文章の読解の教授活動においてCRがどのような意味を持つかについてまとめ、CRとMRS的読解との関連性について論じた。最後にMRS概念の再検討を行い、説明的文章の読解についての教授活動における問題点や今後の展開について述べた。

キーワード：説明的文章、道徳的誤読、道徳的読解スキーマ(MRS)、CR(the Critical Reading)、MRS的読解

1. はじめに

私たちが日常的に行っている学習の一つに、説明的文章の読解を通じて行われる学習がある。説明的文章とは、「事実関係の論理的な結びつきによって、読者にそのテーマに関する情報や、著者の主張を伝える文章である」と定義されている(水川, 1992; 根本, 1994)。以下、本論文で扱う「文章」とは、特別な断りのない限り、説明的文章を指すものとする。本論文では、この説明的文章の読解および読解の教授活動に関して論じていく。

まず第2節で「道徳的読解スキーマ (the Moral Reading Schema; MRS) に影響を受けた不適切な読解の特徴とその問題点」について論じることで、どのような読解上の問題点を本論文が取り扱うのかを明らかにする。続いて、第3節「読解を通じて行われる学習 (Learning by reading) におけるテキスト利用の3つの立場」では、従来考えられてきたテキスト観とテキスト利用の立場を3つ取り上げて、それらの違いについて整理する。そして第4節「Critical Reading(CR) について」では、内外における異なるCR概念を整理す

ると共に、説明的文章の読解の教授活動においてCRがどのような意味を持つかについてまとめる。第5節で「CRとMRS的読解との関連性」では、CRとMRSが読解のどのような側面を強調しているかについて論じる。最後の第6節では「今後の課題」として、MRS概念の再検討を行うとともに、説明的文章の読解についての教授活動における問題点や今後の展開について述べる。

2. 道徳的読解スキーマ (the Moral Reading Schema; MRS) に影響を受けた不適切な読解の特徴とその問題点

2.1 MRS的読解の特徴とそれらの問題点

読解を通じて行われる学習という文脈において、説明的文章の不適切な読解のあり方の一つとして、舩田(2010, 2011, 2016)は、当該の文章には記述のない道徳的な価値を積極的に読み取る傾向を見出してきた。舩田は、読解をこのように道徳的に方向付ける枠組みを道徳的読解スキーマ (MRS) と名付けている。道徳は、辞書的な意味では、「人々が、善悪をわきまえて正しい行為をなすために、守り従わなければならない規範の総体 (デジタル大辞泉)」と記述されている。しか

¹ 札幌学院大学 人文学部; masuda@sgu.ac.jp.

し、MRS でいう「道徳的」とは、上述の辞書的な意味での道徳に加えて、「肯定的な価値の抽象的な表現」という意味をも含む。例えば、「人類の技術の進歩は素晴らしい」、「〇〇は長い進化の過程の中で培われてきたものだ」などの表現である。以後、この辞書的な意味での道徳を表現したものを、「道徳的価値表現」、肯定的な価値を表わす抽象的な表現を「抽象的価値表現」とする。

これとは別に、MRS 的読解は文章との関連性から2つに分類出来る。「文脈依存型」と、「文脈独立型」がそれである。以下、それらについて順に述べる。文脈依存型とは、その文章と密接に関連する道徳的読解を行うことである。それに対して、文脈独立型とは、当該の文章の文脈から離れて様々な場面に適用可能な道徳的読解を行うことである。いずれも、当該の文章にそのような直接的な記述はない場合にこのように判断される。

それではこの表現の種類（道徳的価値か、抽象的価値か）と文章との関連性（文脈依存か、文脈独立か）は、読解表象の中にどのように表れてくるのか。例えば、舛田・工藤（2013）、舛田（2016）では、「携帯電話使用の安全性」に関する新聞記事を題材に、学習者の読解について検討している。材料文は3段落構成で、1段落目では、「心臓ペースメーカー（PM）に配慮し、携帯電話の電源を切るよう言われるが、携帯の電波は本当に危険なのか」との問いが提示されている。2段落目では、「PM への携帯電波の影響は心配しすぎなくても良い」として、その理由を挙げている。3段落目では、PM と携帯との安全距離（22cm）とその根拠等について触れている。舛田・工藤（2013）では、この文章を読んだ研究協力者（大学生67名）に対し、文章

の結論の記述を求めた。その結論例を表1の(A),(B)に示す。また舛田（2016）では、インタビューによって研究協力者がこの文章をどうまとめることができるかを聞いている。その発言記録を同様に表1の(C),(D)に示す。

(A) は道徳的価値表現・文脈依存型と言える。これは当該の文章内容と密接に関わって、特にPM利用者への配慮に言及しつつマナーについて述べている内容である。それに対し(B)は、同じく道徳的価値表現・文脈独立型に分類できる。これは一般的に車内で流れるアナウンスをそのまま提示したような文章であり、当該の文章の主旨からは離れてより多様な場面に適用可能な価値の表現である。(C)は、文脈に即してPMについて述べながらも、「危険は身近に潜む」といったより抽象的な価値に言及してまとめているので、抽象的価値表現・文脈依存型に分類できる。最後に(D)は、文脈から完全に外れ、抽象的価値を展開することに終始しているため、抽象的価値表現・文脈独立型と言える。

さて、このような不適切な読解の問題点にはいくつかあるが、最も重要だと考えられるのは、文章からの学習が成立しない可能性が高いことである。文章からの学習は、文章から新しい知識を得たり、自分の誤ったあるいは偏った知識を修正したりすることによって成立すると言って良いだろう。しかしMRS読解においては、上記の事例で述べたように、文章の記述とは無関係な、時には正反対の理解が読み手の中に形成されることになる。そのようにして読者の中に形成された理解は、例えば上記の「公共の場でのマナーは大事」などのように、読者にとっては既知の内容であることが多い。つまり、読者の行っていることは、文章をき

表1 MRS 的読解の分類例

	道徳的価値表現	抽象的価値表現
文脈依存型	(A) 自分たちが心臓PMの人の近くにいるとき、優先席付近にいるとき、自分の些細な配慮でこういった問題はなくなってくると思います。一人一人がマナーを守って電車内での携帯電話を使用して欲しいと思います。	(C) PMを経験している人と接するのが電車で、優先席で、そのせいで携帯とPMとがあんまり相性良くない、でもそれは違うんだよと言うことを述べている。危険は身近に潜んでいるんだよということを述べていると思います。
文脈独立型	(B) マナーを守り、優先席付近では電源を切り、その他はマナーモードにして通話は禁止。	(D) 過去に、こういうPMで実際電波による事例で悪影響がでた事例とかもあったと思う。でそれを反省するというか、教訓にしてやったのかも知れないけれども、今の技術の進歩によってそういうことがなくなってきた。日本の技術の成長がある。 ⁽¹⁾

ちゃんと読んでいるつもりでありながら、実際は既知の内容を再確認する、しかも誤読によって再確認することに留まっているに過ぎないのである。

2.2 MRS 的読解が生じる条件

この節では、これまでに明らかにされている、MRS 的読解が生じる諸条件について整理する。

読解は全て、ある状況の中での読者と文章との相互作用によって行われる。従って、以下に挙げることも、文章と読者と状況との三者が関与していることは言うまでもない。しかし便宜的に、どちらかと言えば文章の性質と関連が深いものを「文章側の要因」、どちらかと言えば読者側の性質と関連が深いものを「読者側の要因」、状況との関連が深いものを「状況的要因」として述べていく。

1つ目の文章側の要因としては、「文章内容の親近性」および「テキストベース理解の阻害要因」が考えられる。「文章内容の親近性」とは、読者が「文章内容や文章で扱われているテーマに馴染みがある（知っている、聞いたことがある）」と感じるような文章である。これは正確な知識を確実に有しているということだけでなく、「なんとなく知っている気がする」、「どこかで見たり聞いたことがある」というような知識水準を指す。また、「テキストベース理解の阻害要因」とは、文章構造が複雑である、語句が日常的な意味とは異なる使われ方をしているなど、文章の内容を正確に把握する際に多少の困難を感じるような要因がある文章、従って慎重に読まないとい内容を把握し損ねるような文章のことである。これら二つの要因が重なった場合、読者はこのテーマはすでに知っていると感じるので、文章を丁寧に読むよりは、自分の知識から来る予想を用いて読み流す、あるいは文章全体の文脈に位置づけて把握せずに文章の細部のみを所々読むことが多くなると考えられる。しかし、実際の文章内容は、語句や段落間の関係などを的確に把握しつつボトムアップ的な理解を行わなければ正しく把握できない。その結果、読者の作り上げる読解表象は不適切なものとなる。

2つ目の読み手側の要因としては、「読解ストラテジー利用の不十分さ」、「読解中の論理操作の不十分さ」、「自身の感受性の過大な尊重」、「教訓主義」が考えられる。「読解ストラテジー利用の不十分さ」とは、読者が読解の中でテキストベースおよび状況モデルを

作り上げる際に、ボトムアップ的に的確に理解を積み上げる際に有効であると考えられる読解ストラテジーを活用せず、トップダウン的に自分の意見に頼った読解を行おうとすることである。この読解ストラテジーに関し、Weinstein & Mayer (1986) は、読解による学習の際に用いられる5つの学習ストラテジータイプ（リハーサルストラテジー、組織化ストラテジー、同化ストラテジー感情ストラテジー、メタ認知的ストラテジー）を提案している。このうち、リハーサル、組織化、同化の3つのストラテジーは、まとめて認知的ストラテジーとも呼ばれ、文章内の情報を記憶する、文章中の新しい情報を理解する、既知の内容と文章が伝えていることを統合するなどのために用いられるとされる。舛田 (2010) によれば、MRS 的読解を行う読者には、この認知的ストラテジーの利用が少なく、逆に自分の知識や自分なりの考えを活用して読もうとする傾向があった。「読解中の論理操作の不十分さ」とは、読んだ内容を文章に記述されているそのままに把握するにとどまり、それを変換して考えてみることの不十分さである。例えば「AはBである」といった文を読んだ際に、文章から学習したと言うためには、この学習内容を様々な場面に活用できなければならない。その際には、文章をそのまま記憶再生するだけではなく、多様な場面に合わせて適切な論理操作が可能でなければならない。これに関し、舛田・工藤 (2013) では、MRS 的読解を行う読者には、この論理的操作が不十分であり、もとの文から論理操作によって当然引き出せる内容でも、「引き出せない」と否定する傾向があった。そして「自身の感受性の過大な尊重」とは、読者自身が大切だと感じたこと、興味・関心を惹かれたことを、読解表象の中に積極的に取り込もうとする姿勢を指す。その読解表象として求められるものが例えば「文章内容の正確な要約」であって、読者は自身が興味を惹かれた内容は文章の細部で本筋には関係のない部分であることを自覚していたとしても、それを何とか取り込んで要約を作ろうとする姿勢が観察されている (舛田, 2016)。このような読解は、読者の価値観や信念に大きな影響を受ける。最後に「教訓主義」であるが、これは「説明的文章はそれを通して何か重要な価値観や教訓を私たちに伝えている」とする考え方である。この考え方は、「説明的文章は何らかの事象を説明しているものである」とする考え方とは対立するものである。価値観や教訓を伝えているのであるから、読者は

その価値観や教訓を読み取らねばならないと感じ、またそのような価値観や教訓がないと「取まりが悪い」と感じる。このような考え方は、学校教育を通じて形成されているものであるという主張がある(石原, 2005)。舛田(2011)でも、学生の回答の中から、「自分の意見を、興味深い形で提示する」ということ、加えて「結論には文章から学べることを書くべき」という意識、あるいは「教訓を読み取れること」が、良い結論としての条件であると捉えられている事が推測された。

3つ目の状況的要因としては、「読解表象を表現することへの圧力」と「MRS 的読解への強化」が挙げられる。「読解表象を表現することへの圧力」とは、文章による学習の場面、特にそれが学校教育の場面であれば、読者は何らかの読解表象を他者に向けて表現する必要性に迫られることを指す。楽しみのために個人的に読むのであれば、そのような必要性は特に感じられないだろう。集団で読んで自分の読みを報告する、あるいは自分の読みが評価の対象となる、そのような場合に、必ずしも適切に内容を読み取れていなくても、読者は自分の読解表象を他者に向けて表現せねばならない。そんな場合どうしたらいいのだろうか。ここで関わってくるのが「MRS 的読解への強化」である。先に述べたように、MRS 的読解は、正しい行為をもたらし規範や、肯定的な価値を表わしたものである。つまり、MRS 的読解は「一般的に言って正しい」ものであり、その価値を否定するのは難しい。また MRS 的読解は抽象的な表現がされるとき、表現した側の意図を超えて、受け手の側の多様な解釈を許すものとなる。従って、仮に内容を突き詰めて考えたわけではなくても、そのような表現によって、「正しい/深みのある」内容として受け取られることになり、肯定的な評価がなされることが珍しくない。このような肯定的評価、即ち強化がなされることを、授業内外の場面で学び取っていただければ、読解表象を MRS 的に表現することがより強く動機づけられることは想像に難くない。

これらの要因の問題点をまとめると、「読解ストラテジー利用の不十分さ」、「読解中の論理操作の不十分さ」などによって、ボトムアップ的な読解がより抑制され、「自身の感受性の過大な尊重」、「教訓主義」などによって、トップダウン的な読解がより促進されることが同時に起こり、なおかつ「読解表象を表現することへの圧力」と「MRS 的読解への強化」があるところ

で、MRS 的読解が生じると考えられる。

3. 読解を通じて行われる学習(Learning by reading)におけるテキスト利用の3つの立場

ここでは、学習の対象としてのテキスト利用の違いに基づく、3つの立場について整理する。すなわち、TALO (Text As Linguistic Object), TAVI (Text As Vehicle for Information), TACO (Text As Critical Object) である。

3.1 TALO (Text As Linguistic Object : 言語学習の材料としてのテキスト)

TALO においては、「テキストは言語それ自体を学ぶために用いられるものである」との立場をとる。私たちが国語・外国語・古典など言語を学習する授業で経験してきている、「特定の教科書を使うことによって、語句や漢字、文法的な事項、様々な種類の文章の読み方などを学ぶ活動」は、この TALO としてのテキスト利用の典型的なものであると言える。Jones & Davies (1983) によれば、この TALO においては、テキストの内容よりも、テキストの統語構造や新出語の理解をすることが読解の目的として重視される。加えて TALO では、当該の文章内容から得られる知識よりも、上述のテキストの統語構造、語句、単文、段落の意味および機能の理解など、比較的細部の把握が重要になる。読解に関する類似の概念と関係づけると、Kintch (1994) の、「表層構造の理解」および「テキストベースの理解」がそれに当たるであろう。

この TALO においては、テキストはそれを通じて説明的文章一般について読解可能になるような学習をすることを目的に、学習材料として選択されている。従って、そのような目的が果たせる限り代替可能なものであり、特定の内容である必要はない。さらに、文章内容が読み手の知識構造をどのように変容させたかなどについては、問題にされることは少ない。

3.2 TAVI (Text As Vehicle for Information : 情報獲得の手段としてのテキスト)

TAVI においては、「テキストは情報を運ぶもの(情報の乗りもの=vehicle)である」との立場をとる。マニュアルを読んで機械などの操作方法を知る、本や雑誌やインターネット上の記事を読んで知りたい情報を得る等の活動は、それらのテキストを情報を運ぶもの

表2 3つの立場の特徴

	利用の主な目的	重視されるテキスト要素	著者と読者の立場
TALO	言語の学習	統語構造や新出語句など	著者が優位
TAVI	情報を得る	情報	著者が優位
TACO	検討する	情報	対等（読者優位）

として扱っていることになる。また、授業でも、テキストの内容から新たな知識を得ることを目的として文章を読む場合などがこれにあたる。Jones & Davies (1983)によれば、このTAVIでは、テキストは必要な情報を受け取るための手段である。情報の受け渡しがより効果的に行われるためには、読み手の当該の内容への興味・関心、あるいは、その内容に関連してどのような問いを立てて読むのかなどが重要になる。テキストに対してこのような読み方を行う場合は、TALOとは異なり、統語構造や語句の理解などの細部はそれほど重視されず、むしろそのテキストから得られる知識の内容が重要であり、文章のテーマの理解が読解の目的としてより重視される。テキストのこのような捉え方は、Kintch (1994)の言う、「状況モデルの理解」に関連する。

このTAVIにおいては、ある特定の内容を文章を通じて学習することが目的であるので、テキスト内容はTALOと比して代替困難なものとなる。しかも、テキスト内容によって、読み手の知識構造に新たなものが付け加えられたり、変容が生じたりすることがなければ、読解自体が無意味な行動になる。

3.3 TACO (Text As Critical Object : 検討の対象としてのテキスト)

TACOにおいては、「テキストそれ自体が検討の対象である」と考える立場をとる。「critical」と表現されているために、「テキスト内容を批判するもの」と単純化して捉えられがちだが、必ずしもそれだけではない。O'Regan (2006)によれば、TALO、TAVIで前提とされているような、「テキストは作者の意図を伝える媒体であり、その意図を統語構造や内容の理解を通じて正確に読み解けるのが良い読者だ」という考え方は、ここでは否定される。TACOでは、「全ての者がテキストにおける新しい意味を創造する」という考え方に立つ。この場合、作者の読者に対する優位性もまた否定される。これはBarthes (1968)が「作者の死」と呼ぶものである。つまり、作者は当該の文章のある意図を

もって作成するはずであるが、そこでの意図はあくまで「作者の立場で当該の文章が意味するもの」であり、それが唯一の正しい文章の意味ではない。したがって、この「作者の立場で当該の文章が意味するもの」の理解を読者に強いることはできない。読者は作者の意図したものをただ受動的に、さらに言えば従属的に受け取るのではなく、各自の立場でどのような読み解きを行ってもよく、それが全て「新しい意味の創造」とであるとされる。つまり、著者と読者はそのテキストの理解において対等であるとするが、Barthes (1968)はこれについて、著者よりも読者の方が意味を作り出す上で優位であるという見解も述べている。

この立場は、Schraw & Bruning (1996)の提案する「読み方についての読者の信念」と関連する。Schraw & Bruning (1996)は、「書き手の意図したとおりに文章を読むべきだ」とする信念を「伝達重視信念 (Transmission Belief)」、読み手は書き手の意図から自由であり、自由に読みを構成するべきだ」とする信念を「自由処理重視信念 (Transaction Belief)」と呼んでいる。彼らによれば、これらの信念はどちらがより適切というものではなく、文章内容の正確な記憶の促進には伝達重視信念が、読み手の信念や期待に関する内容の記憶や文章内容への思い入れの促進には自由処理重視信念が関連するとされている。TACOは、自由処理重視信念に基づく文章の利用法を提案していると考えられる。

表2には、上述の3つの立場の特徴をまとめた。

4. Critical Reading (CR) について

4.1 日本におけるCRの考え方、方法論について

ここでは、日本におけるCRの考え方についてまとめる。

CRと一言に言っても様々な定義があるため、以下、日本における代表的な定義を列挙する。

文部科学省 (2008)の定義は、「自分の知識や経験と関連づけて建設的に批判したりするような読み」となっている。横谷 (2009)は、「テキスト全体から書き

手の意向などを理解した上で、自分の考えを基にテキストを評価する主体的な読解活動」としている。福沢(2012)では、「テキストを論理的に分析・吟味し、評価し、そこから新たな疑問や問いを発信するためのスキルを身に着けるための読解活動」であり、澤口(2011)は、「文章の内容を、簡単に信じることなく、広い視野、複数の視点から、論理的かつ慎重に吟味し、筆者の意図を見極めること。また、そのうえで、他の情報と関連づけたり、別の考え方や方法を発想したりしながら、問題を発見し、総合的にその解決を図ること」としている。

これらの定義をまとめると、まず(1)文章を正確に理解し、(2)自分の考えと関連付け、その上で、(3)文章を評価・批判的に検討し、最終的に(4)問題の発見・解決を図る、という一連の流れが日本版のCRとして表されていると考えられる。これを上記の3分類に当てはめると、TAVIとしてのテキスト利用を行い、その上で更に発展的に問題解決等を行っていることになる。

4.2 TACO (検討対象としてのテキスト) と関連する CR の考え方について

ここでは、O'Regan (2006) および Wallace (2003) で展開されている考え方に基づき、TACO と関連する CR の考え方についてまとめる。

この文脈において、Critical という表現は、「人々に隠されている可能性のある関係性を明らかにして示す」という特定の意味で使われていて (Fairclough, 2001), 日本語に直訳した場合の「批判的=否定的に批評を加える」とは意味が異なる。この「関係性」は、ことばと権力との関係性を特に意識して用いられている。Fairclough (2001) は、このことばと権力との関係性を分析する、Critical Discourse Analysis (CDA) を創始した研究者のひとりである。以下、Fairclough (2001) に従い、CDA の考え方を整理する。ことばは権力を作り上げる際や、それを維持したり変更したりする際に大きな影響力を持つ。しかし、ことばは社会的な慣習、すなわち私たちが共有している常識に基づいて用いられるために、権力との結びつきが見過ごされたり、無視されたり、過小評価されたりする。CDA は社会に流布する様々なテキストを分析し、権力とことばとの結びつきの無視や過小評価を是正し、ことばの働きについてもっと意識的になるために行われるものであるとされる。

TACO における CR は、言語教育、特にネイティブではない読者 (以下 L2 読者 [Second Language Readers]) に英語の文章を用いて行う言語教育に、CDA を応用する取り組みである。Wallace (2003) は、CR はテキストに埋め込まれる形で表現される力関係やイデオロギーについて理解するものであり、文化、体系的にゆがめられたコミュニケーション、主な勢力を正当化する正しいもしくは誤った理念などを、意識的に読み取ることが含まれているとしている。このような立場から、例えば新聞記事などの実用的な文章から文学作品などの芸術的な文章まで、様々なテキストの分析が可能になるとされる。

Wallace (2003) は、この CR の原則あるいは特徴を更に次の 5 点に整理している。

- (1) 個人内に閉じた読解 (表象) ではなく、教室などの集団におけるテキストをめぐる議論をより重視する。
- (2) 英語のネイティブではない L2 読者が不利にならない。ネイティブである読者が、彼ら/彼女らにとって自然なために深く考えず見過ごしがちな文章の含意に、L2 読者はより気づきやすいとされる。また Wallace は L2 読者の有利な点について、英語の形式文法をしっかりと学んできている学生が多いため、ネイティブ読者²⁾よりもテキスト分析がしやすくなることも述べている。
- (3) テキストの意味は著者の意図とイコールとは捉えないが、「読者による全ての解釈が等しく正しい」とする、完全な相対主義の立場も取らない。
- (4) テキストに表現されている論理、議論、所感 (Sentiment) のみならず、テキストの背後にあってそれを支えるイデオロギー的な仮定を検討する。
- (5) 読者にはメタ認知的であることだけでなく、メタ批判的であることが求められる。すなわち、その文章に用いられている認知的なテクニックに対して意識的になると同時に、そのテキストを読む際の自分の立場や読み方などについても意識的になる必要があるとされる。

4.3 授業における CR の適用

引き続き、Wallace (2003) から、上述の CR の原則がどのように授業内で適用されるかについて見ていく。

(1) 学生がテキストの中に埋め込まれているイデオロギー的な意味に気づくよう援助する。

これは、使われている（即ち、著者によって選択されている）ことばの検討によって主になされる。選択されたことばの違いによって、どのような効果の違いが生まれるかを理解するためである。

(2) テキスト内容を超えて、説得力のある議論ができるように援助する。

Wallace はこれを、Wells (1987) によって提唱された、文章読解・作成に関する認識論的リテラシー (Epistemic Literacy) と関連するとしている。

ここで Wells のリテラシー論について述べておく。Wells (1987) では、文章読解・作成に関するリテラシーの 4 つの水準を示している。第 1 の水準が遂行的 (performative)、第 2 の水準が機能的 (functional)、第 3 の水準が情動的 (informational)、そして第 4 の水準が上記の認識論的である。遂行的リテラシーとは話しことばと書きことばの相互変換に必要なリテラシーであり、例えば文字、スペリング、句読点などについての知識や技能を含む。機能的リテラシーとは私たちが社会の中の一員として生きていくために必要なリテラシーであり、新聞や操作マニュアルを読む、書類などの既定の様式通りに書く、職業の志望動機や履歴などを書くことについての知識や技能を含む。情動的リテラシーとは私たちが知識を蓄積する上で必要なリテラシーであり、情報を得るために読む、得た情報を記録する、他者に伝達するために書くことについての知識や技能を含む。そして認識論的リテラシーとは、文章の読み書きに加え、そこで扱われている情報について思考するために必要なリテラシーであるとされる。ここで Wells は、読み書きをコミュニケーションの手段としてだけ捉えるのではなく、それが個人の精神世界や、その人の属する社会を変容させる可能性があることに注目せねばならないとし、この認識論的リテラシーを身に着けることによって、知識や経験を実際に使えるものにしていく可能性が開けると論じている。そしてそのためには、創造的に、探究的に、また批判的な評価を行いながら読み書きに取り組むこと／取り組ませることが重要だとしている。

Wallace が Wells の認識論的リテラシーを引くのは、テキストが含意するもの (Implications) について考えさせることが必要だと考えるからである。テキス

トを題材に考え、議論をすることで、自分自身が当然としていた前提を疑うきっかけが生じる。

また、Wells (1987) は就学前児においても、この認識論的リテラシーに基づいて文章を扱うことが可能だとしている。このことは英語の知識やスキルが不十分な L2 読者においても十分この取り組みが可能であることを示唆している。

(3) 文化差についての洞察を持たせるよう援助する。

Wallace によれば、L2 読者に英語の文章を用いて学習を行わせることのゴールは、英語の文化について教えることではない。むしろ、そのような活動を通じて、英語の文章の中に埋め込まれている前提や過程などに気づき、そこから異なる文化的な視点を持つことが最も重要であるとしている。

ここで、Wallace による例を引く。これは、Victoria (L2 読者) という学生が、Wallace の講義を全回聴講し終えた後にインタビューに答えたものである。

Victoria: 私たちが議論していた、ウェイターについて述べているスペインのテキスト⁽³⁾——スペインに行ったイギリス人男性旅行者についてのテキストを覚えていますか？ 記事の最初の行は彼自身と彼の母親の説明と、彼が毎週土曜日に何をするのかと、彼の恋人とについてで、そしてそれらを紹介し終わったところで初めて内容に入っています。その記事はとても個人的なものにされています。とても。彼らは常に一つの事例を探しています。彼と彼と彼と彼がそれをした、彼にそれが起こった、というような。そしてそれは何でもそうです。ニュースでも、ラジオでも。

Wallace: あなたが言うまで私はそのことを考えてみたこともなかった。今あなたがそのことを言ったので、私はもちろん…

Victoria: 先生はそれを当たり前だと感じる、でも私にとっては新しいことでした。私はそれに注意を引かれました。イギリス人には一般的に証拠が必要です。イギリスの新聞では、全てが個人の姓名と年齢とその他全てのことを載せています。記者たちがルワンダに行った時さえです。そして、彼らは個人にインタビューを行い、常にその名前を載せます。名前が何だっただうでもいいですよ？ 重要なのは意見です。記者たちがその事件によって苦しんでいる人に会い、その人がそれについて語っている時、彼らはその事件

の重要性に気づくようになります。でもこの国では個人という考え方がとても重要だからです。(p.41. 日本語訳は筆者による)

この Victoria の例では、イギリスの新聞記事が個人の名前や個人的な状況について描写していることに気づき、「イギリスでは新聞記事あるいは記者は、取材対象を常に個人として取り扱うが、それは個人という考え方が重要であるためだ」と考えるに至っている。このように、表現の違いに気づき、背景にある考え方の文化差などに対する洞察が生じることが、CR においては重要だとされる。

4.4 CR や TACO は読解か？

Wallace (2003) は、CR についてのいくつかの批判を取り上げ、それへの回答を試みている。その批判とは即ち、「CR にはことばについての十分な知識が必要なのではないか」、「CR のような読解方法は読解とは言えないのではないか」、「個人は教えられなくても CR 的な読み方を出来るはずである」などである。本論文に深く関わるのは 2 つ目の「CR は読解か？」であるので、この節ではこれについて検討する。

Wallace は、読解に対する伝統的な見地からすると、CR のようにテキスト分析を行うのは読解とは見なされないだろうとしている。CR は「不自然な営為としての読解」であり、Grice (1998) の協調の原理を破るものであるとも言えるということである。

この Grice (1998) の協調の原理においては、会話はお互いに会話の現在の目的や方向性に叶うようにことばを選んで発言し、またそのことばを理解することが求められる。そして、量、質、関係、様態の 4 つの格率が提案され、基本的にはこの 4 つを守ることが協調の原理に従うことである。しかし通常のコミュニケーションにおいてはこの格率が必ずしも守られないことがあり、それが発話の「含意」となるとされている。例えば発話「お腹が空いた」に対して「何か食べようか」であれば協調の原理に従った言い方になり、そこに特段の含意はない。しかし、協調の原理に従わない「1 ブロック先にコンビニがある」であれば、それは「自分で何とかするべきだ」、「私は空いていない」など、様々な含意を生む可能性がある。

この「会話」は文章を介した場合であっても当てはまると言える。つまり、協調の原理に従えば、「その文

章は、作者が目的や方向性に叶うようにことばを選んで記述しているはずだから、読者は作者の意図通りに読むのがよい」と考えることが出来るだろう。しかし CR あるいは TACO は、Wallace の言う、「協調の原理を破るもの」であり、作者の意図を超えて新しい意味を創造することが目指されている。Wallace はこれを端的に、「テキストを読むのではなく、テキストを利用するのだ」とも述べている。

5. MRS と CR の関連性について

この節では、これまで述べてきたことに基づいて、文章（特に「説明的」文章）からの学習という文脈における MRS 的読解と CR の相違点を改めて整理する。冒頭にも述べたように、説明的文章は読者にある情報を伝えるための文章と言える。従って、適切に学習したと言えるためには、読者は当該のテキストの内容および文脈から大きく逸脱することなく、テキスト内に示されている事実関係とその論理的な結びつきに基づいて当該のテキストを再構成し、読解表象を作り上げる必要がある。これに対して、MRS 的読解は、当該のテキストには記述のない道徳的な価値を積極的に読み取る「不適切な」傾向であるとされる。その一方で CR は当該のテキストに埋め込まれる形で (embedded) 表現されている、すなわち明示的ではない価値や主義主張を積極的に読み取ることを「適切だ」としている。この点からすると、MRS 的読解と CR は正反対に評価されることになる。

この原因として 2 点が考えられる。第 1 の、そして最も大きな原因と考えられるのは、既に述べてきた「著者の役割」あるいは「テキスト利用」の違いである (表 2)。MRS 的読解において、テキストは上述のように TAVI (情報獲得の手段) であると捉えられる。この場合、著者はある意図を持ってテキストを作成し、読者はそれを受け取ることが求められるため、著者が優位となる。ここではテキストを用いられている語義や文法事項、接続関係などに従って読み解くのが適切な読みであり、それを行うことによって著者が伝達しようと意図した情報を受け取れると考える。従って、それが行われず、読者が自身の考え方に基づいて読み取れることを不適切とするのである。

それに対し、CR においてはテキストは TACO (検討の対象) であり、著者の意図とは無関係に読者が意味を生成することが可能となり、著者と読者は対等で

あるか、読者が優位とも言える。もちろん Wallace (2003) は「完全な相対主義の立場は取らない」としているが、事例および定義から見ると、著者が伝達しようとしていなかった（かもしれない）情報を、読者独自の視点や考え方に基づいて読み解くのが適切な読みであると推測出来る。

第2の原因は、どこまでを「読み取った内容とするか」の問題、即ち、テキストに実際に記述されていることの理解と、それがもたらす意見や感想などの関連についての考え方の違いである。MRS 的読解を不適切だとする立場からは、「テキストに実際に記述されていることと、自分の意見や感想は区別すべきである」と考えられる。例えば、表1の4つの例についても、「テキストに実際に書いてあることはXだが、自分の意見や感想としてはYだ」と明確に区別された上で述べられたのであれば、全く問題はない。しかし、その区別が曖昧にされ、結果的に道徳的な読解表象が作り上げられ、ひいてはそれが新しい知識の獲得や既存の知識の組み替えに妨害的に働くことは問題となる。つまり、読者には、テキストベースの把握を適切に行った上で、状況モデルを作ることを求めるべきであると考えられる。

一方、CR においては、ある特定の範囲の読解表象が適切な読みだとは決めにくく、加えてどのようなテキストベースが把握されたかについては特に問題とされていないようだ。Wallace によれば、「対象にしているのが大学院生と言うこともあり、テキストベースを正しく把握することは当然の前提」ということであった⁽⁴⁾。しかし、Wallace の対象とした L2 学生が、本当に英語で「何が本当に書いてあるのか」を正しく把握出来ているかは確認されていない。むしろ、それらの学生たちにおいて、「とりあえず自分で把握できる（と感じた）ところ」について意見を述べるという、MRS 的読解と関連の深い行動が生じている可能性がある。加えて前述のように、CR では「埋め込まれた」価値や主義主張を読み解くことが求められる。この場合、読み解かれた内容が本当に埋め込まれているものであるか否か、即ちテキストからそのような読解を行うのが妥当であるか不適切であるかの判断基準はどこに求められるのかという問題もあるだろう。

さて、これらの MRS と CR の相違点は、両者が読解に対する考え方として全く相容れないものであるということをおぼろしくも意味しない。むしろ、CR の考え方を

取り入れることによって、MRS 概念の輪郭が際立ち、内容が豊かになる可能性がある。この点については6.1節で触れたい。

6. 今後の課題

6.1 MRS 概念の再検討

MRS および MRS 的読解については、従来、不適切な道徳的な読解表象を生み出し、それによって学習に妨害的に働くものとして捉えてきた。ここまでの議論あるいは CR の知見を踏まえて、以下の3点について再検討する必要があると考えられる。

第1点は、MRS という名称を再考する必要性についてである。既に2.1節で触れたように、MRS はいわゆる辞書的な道徳の意味に加えて、肯定的価値の抽象的な表現という意味をも含むものとして扱われてきている。しかし、この「道徳的」というラベルを使用してきたことで、MRS 概念はいわゆる辞書的な道徳の意味に捉えられることが多かった。そこで、以後は、MRS に代えて、価値読解スキーマ (VRS: the Values Reading Schema) と称する。

第2点は、ヒューリスティックの一つとして VRS を捉えることの意義についてである。ヒューリスティックとは、「常に正しい方法とは考えられなくても問題解決に有効であると思われる経験的原理や方法のこと。」(ブリタニカ国際大百科事典)を指す。この問題解決を「読解の結果をアウトプットすること」と捉えると、文章構造や語句などを丁寧にとらえながら読解することはもちろん望ましいが、自分の知識やイメージなどを活用し、大体の内容をつかむようにして読解することも有り得る。そして後者が、ヒューリスティックを利用した読み方だと考えられる。そして、VRS はまさにこれに当たるといえる。

これについて、Petty & Cacioppo (1986a, 1986b) は、ELM (the Elaboration Likelihood Model: 精緻化見込みモデル) として、説得的コミュニケーションの文脈において、このようなヒューリスティックを利用した読み方が生じる条件をダイアグラムの形で整理している。Petty らによれば「精緻化見込み」、即ち提示された議論について「細かな点にまで注意を向けさせて考える見込み」があるかどうかで、情報処理に中心的ルート (the Central Route) と周辺的ルート (the Peripheral Route) の2つのルートがあるとされる。中心的ルートでは、コミュニケーションの受け手

に、精緻化への動機、精緻化能力、内容への態度の明確さ、認知構造の変化があることが仮定される。それに対して周辺のルートは、受け手がこれらを欠き、周辺の手がかりを利用することが仮定される。これを読解に応用すると、文章を精緻に読もうとする動機や、その能力を欠く場合、読み手は利用しやすい周辺の手がかりに着目し、それによって「読んだつもりになる」と考えられるのではないか。

更に Adams *et al.* (1990) は、読者のワーキングメモリと読解の抽象性について述べている。高齢者と若者の読解を比較検討した研究者らによれば、高齢者は若者に比べてワーキングメモリが少なく、逐語的な読解よりも、全体をまとめたより抽象的な読解を行う傾向があるとされる。研究者らが挙げている高齢者の読解表象の例をみると、大学生で観察される VRS 的な表象と非常に近いために、このような読解は高齢者に限らないと考えられる。むしろ、何らかの条件によってテキストの個々の内容を記憶にとどめて利用することが困難である場合に、このような抽象化された読解によって問題解決する可能性が推測される。

第3点は、VRS 的読解の積極的意味についてである。従来は、VRS 的読解は否定すべきものという視点でのみ捉えられていた。しかし、CR の考え方を取り入れると、VRS はむしろ著者が暗示していること、当然の前提としていること、誘導しようとしていることなどを暴き出す読解になっているとも考えられる。そして同時に VRS は、書いてあることを鵜呑みにせず、批判的に検討するという、私たちにとって必要なテラシーに関連する能力であるかもしれない。しかし、文意とかけ離れたところで批判的に検討することが、果たして建設的な検討になるのかについては疑問視せざるを得ない。従って、この3つ目の点については、今後更なる検討を要すると考えられる。

6.2 「読解指導観」の再検討

ここでは、これまでの議論を踏まえて、どのように「読むことによる学習」の指導を考えたらよいかについての再検討を行う。

まず、説明的文章の読解指導ではどのような主張がされてきたのかについて簡単にまとめる。従来は、「文章の形式的側面をより強調する指導法・論」と、「文章の内容的側面をより強調する指導法・論」が主張されてきた。この「文章の形式的側面を強調する指導法・

論」では、語句の意味の把握や、接続関係の把握、主題や要旨の把握により重点を置く。すなわち、前述の TALO 的なテキストの利用である。それに対して、「文章の内容的側面をより強調する指導法・論」では、文章の形式的側面はさておき、文章内容の理解、即ち当該の文章から学習者が学ぶべき内容をより重視する。これはやや TAVI 的なテキストの利用と言っているかもしれない。しかし、これらの方針が極端な形で現れる結果として大槻他 (1991) は、児童・生徒の読みの傾向に、「表現の形式的特徴（段落・接続語など）にだけ着目して要約するという形式的操作主義的読み」と、「書いてあるとおりに読まないで読みたいように読むという主観主義的読み」の傾向があると述べている (pp.22-23)。前者の問題点としては、問題提起や結論、主旨などの文章の骨格だけに着目し、事例の吟味などが不十分であることが挙げられ、後者の問題点としては、文章内にその読みの根拠を探せないなど、文章を分析的に読むことの弱さが挙げられる。しかし、当然のことながら、形式的側面と内容的側面は両方とも重要であり、指導されるべきものである。この両者を統合するものとして、また PISA 調査で目標とされる望ましい読解リテラシーを体現するものとして、前述の日本版 CR が「批評的読み」として実践されてきた。

これに関して本論文の立場は以下のとおりである。まず、説明的文章から適切に学習を行うためには、形式と内容の統合は必要である。形式面の把握が不正確であれば、内容を正しく読みとれず、内容面を正しく理解できなければ新たな知識を得ることは困難であるからだ。形式・内容の双方をともに意識し、双方を行き来できるような読解ストラテジーを身につけることが、正確なテキストベースの理解を行うことにつながる。更に、読者が読み取った内容を論理操作によって変換したり、疑問や事例・例外例を抽出したり、問題解決に利用してみるなど、文章から得た知識を実際に活用することによって、自身の既有知識に有機的に結びつけていき、より精緻化された状況モデルを作り上げることが望ましいと言える。

一方で、本論文で紹介したように、TACO もまた一つの方法として授業の中で扱い得る。TACO ではテキストに読者が自由にアクセスすることを推奨し、またテキスト解釈においても多様性を許容するため、様々な教育的文脈で利用可能であるという利点がある。そ

の半面、テキストの形式的側面・内容的側面を把握するスキルが不十分な読者にとっては、主観主義的読みで問題とされる分析的な読解の弱さが生じる可能性もある。また、提出される様々な読みがすべて許容されるため優劣をつけるのが難しいという問題は、教育的場面においては評価の難しさに繋がるだろう。つまり、TACOが有効なのは、(1)テキストの形式的側面、内容的側面の理解について十分なスキルを持つ学習者が、(2)多様な意見が生じることが望ましい学習場面で、(3)読解のパフォーマンスとは別の方法で評価されるような状況といえるだろう。そう考えると、例えば小学校高学年以上における道徳教育や対人的スキルの訓練のような、いわゆる説明的文章の読解指導とは異なる場面での活用が考えられるのではないか。

まとめると、説明的文章の読解に関しては、文章の形式的側面の把握は内容的側面の把握と相互作用的に行われるような読解指導が望ましい。これは単なるTALOおよびTAVIではなく、両者を行き来する様なテキスト利用の在り方である。また、TACOについては読解指導の文脈とは切り離して考える必要があるように思われる。

6.3 読者の読解観をどう考えるか

読者を読解に関して主体的な存在と捉えるのであれば、当然読者がどのような読解観を持っているかについて把握すること、また読解観と読解パフォーマンスとの関連性の検討が今後必要となるだろう。これについては既に述べたように、MRSに影響を受けた読解を行う読者においては、文章内容の「イメージ化、言い換え、図式化」などの読解ストラテジーの利用が多く、「要約、意味理解、他者の評価の考慮」が少ない傾向にあり(舛田, 2010)、また「自分なりの読みを提示できるのが大切」などの読解観を持っていること(舛田, 2011)が明らかにされている。これらは、文章内容の形式的な側面との突き合わせが不十分な場合、容易にVRS的な読解となっていくと考えられる。しかし、これらについてはまだ明らかにされていない部分も多く、今後更なる検討が必要とされる。

今後はこれらを踏まえ、研究を行っていきたい。

付記

本研究は、札幌学院大学平成26年度長期在外研究員(研究課題「英国圏における文章理解・文章産出の教授

法の検討)としての成果報告である。

参考文献

- [1] Adams, C., Labouvie-Vief, G., Hobert, C.L., and Dorosz, M. (1990). Adult age group differences in story recall style. *Journal of Gerontology: Psychological Science*, 45(1), 17-27.
- [2] Barthes, R. (1968). La mort de l'auteur. *Manteria*, V. (ロラン・バルト, 花輪光訳 (1979). 作者の死物語の構造分析, みすず書房, p.79-89).
- [3] Fairclough, N. (2001). *Language and Power* (second edition). Pearson Education, UK.
- [4] 福澤一吉 (2011). 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 出版新書.
- [5] Grice, P. 清塚邦彦 (訳) (1998). 論理と会話 頸草書房.
- [6] 石原千秋 (2005). 国語教科書の思想 ちくま新書.
- [7] Jones, T. and Davies, F. (1983). Text as a vehicle for information: the classroom use of written texts in teaching reading in a foreign language. *Reading in a Foreign Language*, 1(1), 1-19.
- [8] Kintsch, W. (1994). Text comprehension, memory, and learning. *American Psychologist*, 49, 294-303.
- [9] 舛田弘子 (2010). 道徳的読解スキーマ (MRS) に影響を受けた読解と読解ストラテジーとの関連性について — 説明的文章を題材に — 札幌学院大学人文学会紀要, 87, 53-66.
- [10] 舛田弘子 (2011). 道徳的読解スキーマ (MRS) に影響を受けた読解の生起に関連する要因の検討 — 説明的文章の結論に対する適切性判断を対象に — 教授学習心理学研究, 7(1), 1-11.
- [11] 舛田弘子 (2016). 説明的文章の読解における全体像把握の困難さについて — インタビューによる読解表象の把握の試み — 日本教育心理学会第58回総会発表論文集.
- [12] 舛田弘子・工藤与志文 (2013). 説明的文章における「道徳的誤読」の生起は論理操作水準と関係するか? 札幌学院大学人文学会紀要, 93, 1-16.
- [13] 水川隆夫 (1992). 説明的文章指導の再検討 — 到達目標・到達度評価論の立場から — 国語教育叢書44 教育出版センター.
- [14] 文部科学省 (2008). 読解力向上プログラム,

- http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuruyoku/siryu/05122201/014/005.htm (2014年7月25日取得).
- [15] 根本今朝男 (1994). 説明的な文章の類型と特徴 飛田多喜雄・野地潤家 (監修) 渋谷孝 (編集・解説) 国語科理解教育論(4)説明文教材指導論 I 国語教育基本論文集成14 (pp.56-66) 明治図書.
- [16] 大槻和夫・川端俊英・藤井了諦・山本実 (編) (1991) 中学校・高等学校国語科教育法 — 教材の研究と授業の実例 —, 創文社.
- [17] O'Regan, J.P. (2006). The text as a critical object: On theorizing exegetic procedure in classroom-based critical discourse analysis. *Critical Discourse Studies*, 3(2), 179-209.
- [18] Petty, R.E. and Cacioppo, J.T. (1986*a*). *Communication and persuasion: central and peripheral routes to attitude change*. Springer-Verlag, New York.
- [19] Petty, R.E. and Cacioppo, J.T. (1986*b*). The elaboration likelihood model of persuasion. *Advances in Experimental Social Psychology*, 19, 123-205.
- [20] 澤口哲弥 (2011). 評論教材におけるクリティカル・リーディングの可能性 全国大学国語教育学会発表要旨集120, 107-110.
- [21] Schraw, G. and Bruning, R. (1996). Readers' impact models of reading, *Reading Research Quarterly*, 31, 290-305.
- [22] 横谷英海 (2009). クリティカル・リーディングの充実を目指した読解指導の実践 — 「読むこと」と 「書くこと」の統合を図りながら — 神奈川県立総合教育センター長期研究員研究報告7, 79-84.
- [23] Wallace, C. (2003). *Critical Reading in Language Education*. Palgrave Macmillan, UK.
- [24] Wells, G. (1987). Apprenticeship in Literacy. *Interchange*, 18(1/2), 109-123.
- [25] Weinstein, C.E., and Mayer, R.E. (1986). The teaching of learning strategies. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*, Third Edition (pp.315-327). Macmillan, New York.

注釈

- (1) 実際は、携帯電話の電波が原因とされるペースメーカーの事故は、過去に1件も起きていないということである (朝日新聞2010年04月03日の記事による)。
- (2) イギリスでは形式文法を学校教育の中で体系的には教えない場合がある。
- (3) 原文では the Spanish text となっているが、「スペイン語のテキスト」とするとその後の意味が通らなくなるのでこう訳した。
- (4) パーソナル・コミュニケーションによる (2015年3月12日)。

On “Misreading Affected by Moral Values” of the Explanatory Texts: Reexamining the MRS Concept in the Context of CR.

Hiroko MASUDA¹

Abstract

This study examined the reading affected by the MRS (the Moral Reading Schema) as a misreading affected by moral values in the explanatory texts in the context of CR. First, the features and the problems of the reading inappropriately affected by the MRS were summarized. Second, the differences of the viewpoints in the texts and of the usage of texts that are utilized when we learn were summarized. Third, several concepts on the CR were summarized, the importance of the CR in the context of the instructional activities for reading was noted, and the relationship between the CR and the MRS-affected reading was discussed. Finally, the MRS concept was reexamined, and the problems and the further implications for the instructional activities for reading were discussed.

Keywords: the Explanatory Texts, Misreading Affected by Moral Values, the Moral Reading Schema (MRS), the Critical Reading (CR), the MRS-Affected Reading.

¹Department of Human Sciences, Sapporo Gakuin University; masuda@sgu.ac.jp.