

論説文におけるアーギュメントの理解

教育心理学コース 大河内 祐 子

Overview of Research on Written Arguments

Sachiko OKOUCHI

This paper provides an overview of research on comprehension and evaluation of written arguments (ex. editorials, articles, and persuasive texts) from the viewpoint of text comprehension research. Readers use two ways of case building and evidence weighing. When readers interact with writer's argument, they build a case more frequently than weigh evidence. Several important factors are pointed out ; reader, text, metacognitive engagement during reading and argumentative knowledge. More studies on the process of interaction with writer's argument is needed.

目 次

- I はじめに
- II 日常場面でのアーギュメント
- III 論説文はどのように読まれているか
 - A アーギュメントを述べたテキスト
 - B アーギュメントへの2つの対応
 - C アーギュメントへの対応に影響を与える要因
- IV アーギュメントに関する知識の役割
- V おわりに

I. はじめに

われわれは、日常生活において様々なテキスト (text) を読む機会があるが、その中で述べられているアーギュメント (argument; 論証, 立論) を、どのように理解したり評価しているのだろうか。また、自らどのようにアーギュメントを生成しているのだろうか。

従来のテキスト理解研究は、テキストを理解する過程とそこで形成される表象について明らかにしてきたが、理解のモデルにおいて扱われていた題材は、主として物語文, 説明文であった。これに対し、近年、文学, 日常会話, 議論 (argumentation) など、様々なジャンルのテキストや談話を扱い、その理解モデルを提示する研究が行われてきている (Graesser & Britton, 1996; van Dijk, 1997; 秋田, 1998)。その中で、Graesser & Britton (1996) は、談話としてのアーギュメントには、相互作用的な

特徴があると指摘している。例えば、論説文 (editorials) におけるアーギュメントは書き手と読み手の間の相互作用であり、スピーチや議論においては、話者と聴者の間で行われている相互作用である。具体的な研究も、複数の話者間の議論における相互作用から、スピーチや説得的な論説文のような、一人の人において論証が行われているものに及んでいる (van Edmeren, Grootendrst, Jackson, & Jacobs, 1997)。

この指摘のもとに、本稿ではまず、日常生活におけるアーギュメントがどのようにとらえられてきたのかを述べる (II 節)。次に、テキスト形式でアーギュメントが述べられた場合を取り上げ、論説文・説得的テキストの特徴を示した後 (III 節 A), アーギュメントに対し case building と evidence weighing の2つの対応があること (III 節 B), 読み手がなぜ case building を行いがちなのか (III 節 C) についての知見をまとめる。IV 節では、話者のアーギュメント間の相互作用にアーギュメントについての知識が果たす役割を述べ、最後に、信念の変化だけでなく、読み手がテキストのアーギュメントと相互作用する際のプロセスを詳細に検討する必要性を指摘する (V 節)。

II. 日常場面におけるアーギュメント

本稿では、議論や論説文などに現れるアーギュメントを扱うが、はじめにこのようなアーギュメントの特徴を明確にしたい。

第一に、複雑で曖昧な日常場面において見られるアー

ギュメントは、内容に関わらない形式的なアーギュメント (formal argument) とは区別され、「たぶん真である」「おそらく真である」という結論も含む (“informal argument” ; 非形式的なアーギュメント)。また、日常場面で見られるアーギュメントの場合は、評価の中心は内容であるため、トピックについての信念、トピックの内容、既存知識などがアーギュメントの理解や評価に重要な影響力を与える可能性がある (Means & Voss, 1996; Voss & Means, 1991)。

第二に、アーギュメントという言葉が使われる時、それは少なくとも二つの意味を持つと考えられている (Nickerson, 1991, Stein, Bernas, Calicchia, & Wright, 1996; Stein, Bernas, & Calicchia, 1997; Voss & Means, 1991)。一つは、個人間の対立を指し、論争に勝つという目標を実行することを唯一の目的とするものである (“disputative argument”; Nickerson, 1991)。日常の語法でアーギュメントという時、しばしばこの、言葉による喧嘩や対立に焦点が当てられる。

もう一つは、談話構造としてのアーギュメントである。論理学や修辞学においては、証拠を呈示し、推論を行なうことによって、何らかの主張の理由づけをしたり、主張や証拠の比較検討 (weighing) を行なうことをアーギュメントと呼び、話者や書き手が用いる reasoning (論拠) を重視している。この側面においては、アーギュメント、あるいはアーギュメントを含んだテキストには、一般に、証拠 (evidence)、主張 (claim)、理由づけ (warrant) などの構成要素を持つという構造的な特徴がある (Toulmin, 1958; Voss Voss, Blais, Means, Greene, & Ahwesh, 1986; Chambliss, 1995)。なお、Toulmin (1958) は、付加的な構成要素として、裏づけ (backing)、反証 (counterargument)、限定 (qualification) の機能を示している (訳語については、秋田, 1996を参照のこと)。表1にアーギュメント構造の主な構成要素を示した。また、表2は、諸研究において扱われている主な構成要素を対応づけたものである。

飛び入学導入への賛否を例に挙げてみよう。大学生に意見を書いてもらったところ、「現在の制度内では才能があるのに伸ばすことができない生徒がいる (証拠) から、飛び入学導入に賛成する (主張)」という記述があった。その背景には、「なぜなら、飛び入学を行えば、そうした生徒たちは才能を伸ばすことができるから」という理由づけがある。「外国でも実施されている国がある (裏づけ)」とか、「現在の制度内で個性を伸ばす改革がなされない限り、飛び入学には賛成する (限定)」という記述も見られた。反対の主張には、例えば「飛び入学導

表1 Toulmin (1958) のアーギュメント構造 (Voss et al., 1986; Chambliss & Garner, 1996)

構成要素	
主張 (claim)	議論における結論
根拠 (evidence)	主張を支持しようとして提出された一連の事実や例
理由づけ (warrant)	主張と証拠をつなげるもので、背後にある理由や前提のこと
裏づけ (backing)	主張、根拠、理由づけを強め、それによってアーギュメントを強化するもの
反証 (counterargument)	主要なアーギュメントと矛盾する、新しい主張と根拠の提示
限定 (qualification)	主張と根拠の関係を特定の条件下に限定させるもの

表2 諸研究におけるアーギュメントの構成要素

	根拠・証拠	理由づけ	主張・結論
formal argument	premise	assumption / implicit premise	conclusion
Toulmin (1958)		warrant	claim
Voss, et al. (1991)	reason		claim
Chambliss (1996)	evidence	warrant	claim
Stein & Miller (1993)	reason		position
Kuhn (1991)	evidence		causal theories

入には賛成しない。なぜなら、受験競争が激化するおそれがあるから」(反証) が挙げられるだろう (秋山, 1997)。

ただし、理由づけ・裏づけ・反証・限定は、日常のアーギュメントでは使用されないことが多い。日常的にアーギュメントが生じる状況においては、法的な場面においてすら、Toulmin の示した規範的なアーギュメント構造とは異なり、反論や限定づけが行われることはまれであり、もっぱら自分の立場を支持する理由 (特に evidence) によって構成されている。

Stein et al. (1997) は「友人にお金を貸す」「友人関係が続くかどうか」といった社会的モラルに関する仮想の文章を高校生に読ませ、文章中で対立している2人の登場人物のどちらの立場に賛成か質問し、相対立する立場を取る被験者2人を組にして議論させている。彼らは、議論の過程と結果における、「アーギュメントに関

する知識（“argumentative knowledge”；文章中の対立についての話者の知識）の役割を重視し、議論前に、被験者に2人の登場人物の主張それぞれについて支持理由と不支持理由とを書き出させた。前者にはToulmin (1958) が示した構成要素のうち証拠と理由づけが、後者には反証と限定が含まれている。その結果、支持理由については対立する相手側の主張に対しても生成できるが、自分が賛成する側の主張については相手側の主張よりも多く挙げていた。反対に、不支持理由については、相手側の主張に対しては生成できるが、自分の主張と与えるのは困難であるという知識の非対称性（“asymmetrical knowledge”）が一貫して見られた（Stein & Miller, 1993; Stein et al., 1997）。このように、日常場面でアーギュメントが生成される時には、もっぱら自分の立場を支持する理由によって構成されており、中でも証拠以外の構成要素は使用されないことが多い。

ところで、“argument”は日本語ではどのように表わされているだろうか。“argument”の日本語訳の「論争」、「意見の衝突」（研究社 1984）は、2つの意味のうち前者に相当する側面であろう。一方、「論証」、「証明」、あるいはその中で示される「論拠」、「理由」（研究社 1984）に相当するのが後者と考えられる。これに関し、加藤・丸野（1996）は、議論について概念的な分析を行う上で、“discussion”に最も近い表現と辞書的定義を調べている。彼らによると、“to argue”は、「討論（debate）する時に、賛成・反対、支持・不支持の根拠を示したり論理を立てる（reasoning）ことに、より根拠性を強く出そうとする点に特徴がある」という。また、日本語では「議論する」というよりは、「論じる」「立論する」ということに近いと述べている（加藤・丸野，1996）。本稿でも、意見において根拠性や論理を出すこと、あるいはその根拠そのものを指してアーギュメントととらえ、この意味に強調点を置いた研究を取り上げる。

Ⅲ．論説文はどのように読まれているか

A．アーギュメントを述べたテキスト

Ⅱで示した特徴を持つアーギュメントを含んだテキストには、具体的にどのようなものがあるのだろうか。Chambliss (1995) は、書き手が主張と根拠を述べている長いアーギュメント（“lengthy written argument”）として、新聞の社説（editorials）、雑誌の論説（magazine articles）、広告・ピラを挙げている。一般に、論説文、意見文、説得的なテキスト（persuasive text）には、アーギュメントが含まれていると考えられている。また、議

論のソースとなる材料として、対人間のコンフリクトについての記述（Stein & Miller, 1993）や一つの解答が想定されていない問題について書かれた記述も使用されている。

テキストという形式による情報の提示は、スピーチや映像を含む説得的表現とどのような点で異なるのであろうか。説得的表現に関し社会心理学で蓄積された結果は、テキストを材料とした研究によっておおむね支持されているが、新しい視点として次のような特徴が挙げられる。

第一に、社会心理学では、信念を変化させる要因として、説得者の信憑性（credibility）、魅力（attractiveness）、類似性（similarity）、意図などの説得者側の特性や、説得的コミュニケーションの呈示方法が取り上げられてきたが（榊，1989）、これらは読み手側の要因というよりは外的要因あるいは状況要因であった。それに対し、最近の研究では、テキスト処理や学習に影響を与えることが明らかにされてきた、読み手側の内的な要因にも焦点が当てられている。例えば、Kardash & Sholes (1996) によれば、「知識とは単純なものだ」「知識は変わらない」（Shommer, 1990）という認識論的信念（epistemological belief）が強いほど、論争のどちらか一方だけを正しいと結論づけやすいという。他にも、読み手が認知的な努力をどのくらい求める傾向があるか（Kardash & Sholes, 1996）や、くり返し読みなどの方略

（Kardash & Sholes, 1995）が論争の解釈に与える影響が検討されている。

第二に、スピーチ、映像などのコミュニケーション方法と異なり、テキストでは後戻りしたり（looking back）、複数回読み返す（rereading）ことができる。Chambliss & Garner (1996) は、少なくともうまく書いているアーギュメントであれば、読み手がもう一度テキストの情報を批判したり吟味し直すことによって、書き手の主張する方向へ信念を変化させることが可能になると指摘している。

それでは、論説文や説得的テキストと説明文（expository text）との間にはどのような共通点・相違点があるのだろうか。説明文を理解する時に読み手がさまざまな既有知識・信念・スキーマを持ち込むように、論説文を理解する際も、既有知識や信念を利用した構成的なプロセスが行われていると考えられる。

論説文を材料にした研究はまだ少ない中で、舛田（1997）は、社会的な現象は、一つのルールでは説明できないという点で科学的な文章と異なることを指摘し、既有知識に加え、意見が論説文の理解に与える影響を検討し

た。夫婦別姓法案についての文章を大学生に読ませ、再認課題と応用課題を課したところ、読み手があらかじめ持っている意見と一致した事実・論拠が挿入される方が、一致していない場合よりも、正確で深い学習を促すことが示された。ただし、ここではアーギュメントという概念については触れられていないために、トピックに対する賛否だけが読み手の意見とみなされている。したがって、賛否という意見がどのような構成要素を持ち、どのような構造であるために、一致した事実や論拠を取り入れやすくなるのかについては明らかになっていない。

論説文と説明文の相違点として、Chambliss & Garner (1996) は、まず構造上の相違を挙げている。論説文の中に含まれているアーギュメントは、主張・根拠・理由づけなどの構成要素から成り立っている。ただし、作文の授業などの教育を集中的に受けてきた読み手を除いて、これらの構造を特定化することは、大人であっても非常に難しいようだ (Chambliss, 1995)。

彼らの指摘の二点目は、内容の選択である。彼らによれば、説明文においては原則として事実が述べられていることが想定されているが、論説文では主張を裏づけるために、事実や証拠が選択されて取り上げられている可能性があるという。例えば、書き手は、自分の主張とは異なる主張を支持するような証拠はなるべく取り上げず、有利になるような事実を書き連ねるほうが多いだろう。こうした文章は、「読み手は書き手の伝達する内容を獲得する」という原則 (van Dijk & Kintsch, 1983) を破っていることが多い。また、書き手側はその内容を読み手に伝達するという意図を持っているにもかかわらず、読み手側はしばしば、説得されにくく、信念を変えにくいという。テキスト読解後に再生を調べたところ、読み手は書き手が意図した通りの正確な表象を作っているとは限らないことも報告されている (Garner & Alexander, 1991)。

B. アーギュメントへの2つの対応

実用論的な見解から見ると、論証の目的は「意見の違いの解消であり、議論は見解の相違を解消するための相互作用である」と考えられている (van Eemeren et al., 1997)。この目的のもとでは、論説文の書き手は、読み手を説得するというビジョンを持つことになる。一方、読み手は書き手のアーギュメントを理解・評価しなければならない。書き手のアーギュメントと相互作用する時、読み手において何が行われているのかに関し、これまでの研究は両者が極端にかけ離れている場合に注目してき

た。

社会心理学研究によれば、社会的な理論 (環境と出来事の関係についての日常的な説明や信念; Kardash & Scholes, 1995) やトピックについて持つ信念は、それに続く情報、証拠、反対の立場の支持理由などへの反応にバイアスをかけるという (レビューとして、Kunda, 1990)。Lord, Ross, & Lepper (1979) は、大学生を対象に、死刑制度廃止の是非をめぐるテキストを読ませた後、死刑の抑止効果について2つの統計的な証拠を提示した。読み手は両サイドについての証拠、すなわち自分の信念を強めるものと信念に対立するものを読むことになる。その結果、3つのポイントが指摘されている。大学生は、①最初の信念を強める方の証拠を好むというバイアスを示した、②課題終了後には最初の信念よりも極端になった (“polarization effect”), ③一時的に揺らいだとしても、最終的にはもとの立場に戻った (“rebound effect”)。

論説文を読んだ場合も、読み手は説得されにくく信念を変えることは難しいようだ。Garner & Alexander (1991) の第一実験では、大学生に、太平洋北西岸の原生林での木材の伐採についての新聞記事を提示した。テキストの著者が示していた証拠は決定的なものではなかった。2週間後の測定の結果、71%の学生が信念を変えず、信念の確からしさ (certainty) を調べたところ、むしろより極端になっていた。また、テキストの主張と信念が一致していない読み手よりも、一致しているか中立の場合の方が、テキストの主張を多く再生できていた (Garner & Alexander, 1991 の第二実験; トピックは、湾岸戦争での砂漠の嵐作戦について)。

このように、アーギュメントをどのように理解し評価するのかという問題は、反対にアーギュメントを理解したり評価できない場合と対比されて検討されてきた。あるアーギュメントに接した時に、証拠の比較や評価を行わない、新しい主張に到達することもあれば (weigh evidence)、証拠を割り引いたり無視し、結果的に信念を変えないこともある (case building; 自分の立場を擁護する)。前者はStein et al. (1996) の言うところの積極論 (「注意力を保ち、目的志向の考え方をし、交渉中に生成された対話の内容を理解しそれに対応する能力を持つ」) であり、後者は消極論 (「バイアスがかかり、非合理的で、説得したり理解に必要な論理的能力に欠ける」) に該当する。

C. アーギュメントへの対応に影響を与える要因

このような違いは、なぜ起こるのだろうか。なぜ読み

手はなかなか信念を変えないのだろうか。読み手の既有知識や信念と矛盾する変則的なデータを提示すると、データを歪めたり間違った解釈をしたり、別の説明を行なうなどして、データに合わせて信念や既有知識を変えないことが多い (Chinn & Brewer, 1993)。変則的なデータを妥当なものとして受け入れる代わりに、それに反証をしようとする。この固執はかなり堅固なものである。以下では、アーギュメントへの対応に影響を与える要因を、読み手・テキスト・処理方略の3点に分けて述べる。

1. 読み手要因

第一に、読み手の要因 (既有知識、最初の信念の強さ、動機づけなど) によって、信念が変化するかどうかが異なる (Chambliss & Garner, 1996, Dole & Sinatra, 1998)。例えば、我々がアーギュメントをどのように捉えているかによって、それへの対応は異なるであろう。相手に勝ちさえすればいい“dispute”と同意義に使われるとするならば、必ずしも、証拠を重みづけたり、主張を受容・拒絶するために相手のアーギュメントを表象 (理解) しなくてもよいということになる (Nickerson, 1991)。これには、議論や読解の目的も影響を与えているだろう。真偽に関わらず、ある主張をもっともらしくすることを目的としているか、あるいは真実を得ることが目的かによって、アーギュメントの捉え方が変わってくる可能性がある (アメリカにおける弁護士と裁判官の対比; Nickerson, 1991)。

2. テキスト要因

第二に、テキスト側の要因として、テキストの内容や特性が挙げられる。例えばテキストが、論争のある (contentious) 内容を扱っていない場合、読み手は書き手のアーギュメントを正しく特定することができるという。Chambliss (1995) は、動物の生態についての論説文を大学生に読ませた。文章では、「母親象は子象が深い水に入らないようにしつける」「若い象は老いた象が死ぬまで面倒を見る」などの根拠や、そこから導かれる「象の行動は人間に似ている」という主張が述べられていた。要約課題を課したところ、読み手は論説文の中からアーギュメントの各要素を同定でき、書き手のアーギュメントを理解できることが明らかになった。

正しい解答が想定されているトピックであるかどうかという点も、contentiousness の程度の問題と関係がある。Lord et al. (1979) や Garner & Alexander (1991) の研究では、必ずしも一つの正しい答が想定されている

とは限らないトピックを扱っている。もちろん、テキストの書き手には書き手の見解があり、それを読み手に伝え、さらには読み手が書き手の意図に従うことが目標である。しかし、読み手がその問題を、解決が保留になっている問題だと思うかそうではないかによって、情報の受け止め方が変わるであろう。

よい説得的テキストであるためには、わかりやすくもっともらしく適切であることが望ましい (Chambliss & Garner, 1996)。また、読み手の注意を引くために、ヘッジ (hedge) や強調語などのメタ・ディスコース (metadiscourse) を挿入し、著者の態度をテキスト内で表現する試みも見られる (Crismore, 1990)。

テキストのもっともらしさに関連し、因果的なアーギュメント (causal argument) を挿入したところ、バイアスのかかった評価をせずに信念を変えることができたという報告がある (Slusher & Anderson, 1996)。因果的なアーギュメントとは、ある理論における要素間の関係が、なぜ真であるかについての理由であり、一連の因果的に関係のある出来事 (causal scenario) と、論理的推理 (logical reasoning) の両方が含まれる。ここで、論理的推理は、狭い意味での証拠と主張の間の関係の推理である。彼らは大学生を対象に、「日常的な接触ではエイズは感染しない」ことを説得するテキストに、因果的なアーギュメントと因果的ではないアーギュメントを挿入したものを読ませ、比較した。前者は、日常的な接触ではエイズは感染しないという主張を支持するために、生物学的な理由を付すことによって要素間の因果のメカニズムを説明したものである。後者は、同じ主張を支持するために、要素間の相関関係 (統計的情報) を付したものであった。その結果、因果的なアーギュメントを挿入した場合、信念と不一致している場合であっても割り引いたりされず、読み手の信念をテキストが主張している方向に近づけることが多かった。著者らはこの結果について、因果的アーギュメントを導入することで、新しい理論を支持するのに利用可能な説明 (理由) が多くなったためだ、と考察している。

3. 処理方略

三番目に挙げた個人の処理方略に関しては研究が少ない中、Chinn & Brewer (1993) は、処理方略を向上させるために、「テキストの内容への関与の程度を挙げる」「他者に自分の理論の正当性を主張するような状況を持ち込む」ことが必要であると主張している。

テキスト内容への関与は、概念変化のプロセスについて説明した Dole & Sinatra (1998) の CRKM モデル

(Cognitive Reconstruction of Knowledge Model)においても、重要な構成要素の一つとされている。このモデルは認知心理学、社会心理学、科学教育の知見をふまえて4つの要素、すなわち最初に持っていた概念 (existing Concepts)、動機づけ、メッセージのわかりやすさ (comprehensibility) ともっともらしさ (plausibility)、そしてメタ認知的な関与 (metacognitive engagement) から成る。ここで重要なのはメタ認知的関与だが、これは、受け手がそのメッセージの中の関連する話題やアーギュメントについてどの程度考えたかを指す。高いレベルの関与において行われているのは、論証や反証についての深い思考と、その思考プロセスを通じての内省である。Garner & Chambliss (1996) はこれを別の言葉で表現している：「読み手は、注意深い (mindfully) 処理・吟味を要求され、既に知っていることや信じていることに照らし合わせてテキスト内の証拠を吟味することが必要になる。なぜならば、かなり有能な読み手であっても、説得的テキストの中で、アーギュメントの各構成要素を発見することは難しいからである」。しかし、高い関与とは具体的にどのようなものであるか、どのような状況の下でテキストの内容に対し高い関与が生じるのかについては、まだ明らかにされていない。

Ⅳ. アーギュメントに関する知識の役割

実際には、論説文内のアーギュメントはどのように処理されているのだろうか。論説文を読む時には、アーギュメントを述べたテキストであるかという特定のレベル、主張・証拠などの構成要素の評価のレベル、全体としてのアーギュメントの構造を知るレベルなどからなる、書き手のアーギュメントの理解が行われなければならない (Chambliss, 1995)。読み手の信念とかけ離れた主張を述べたテキストの研究で見られたように、書き手のアーギュメントと相互作用する過程で、読み手は自身のアーギュメントを自覚・内省し、時には修正が行われる。論説文の読解において読み手のアーギュメント構造の何がどのように変容しているのかについては、まだ明らかではない。これに関し、複数の人による交渉 (negotiation) や議論 (discussion) についての知見が参考になると思われる。そこでは、アーギュメントの生成や他者のアーギュメントの理解のような相互作用がより顕著に見られるであろう。

Stein et al. (1996) は、あるトピックについてのアーギュメントに関する知識が、立場の選択や交渉の結果に影響を与えると指摘している。はじめにある立場を他の

立場より好むのは、前者の立場のメリットと後者の立場の問題点についてより多くの知識を持っているからであり、これは、2つのアーギュメントの理解にズレがあることを示している。また、こうしたアーギュメントに関する知識の非対称性には個人差があるという。もっぱら自分の主張の支持理由と相手の主張の不支持理由から構成されている被験者もいれば、自分の主張についての不支持理由 (特に反証) を挙げるができる被験者もいる。特に、交渉後、妥協・勝敗・決裂のいずれに収束するかに対し、各話者が持つ不支持理由が影響を与えていた。例えば、対立する立場の相手と交渉を行なった結果、両者が少しずつ立場を修正し妥協することができたペアは、両者とも自分の立場を維持したまま決裂に終わったペアよりも、事前に自分の立場への反証や相手の主張の支持理由をたくさん挙げるができていた。これらの知識をあらかじめ持っていることによって、議論のプロセスで相手と共通の基盤を作りやすく、自分の立場を制限したり矛盾するような証拠を相手から得ることができたために、妥協へと導かれたのであろう (Stein et al., 1996)。

また、自分の主張への反証、さらにそれに対する反駁について知っている場合は、自分の見方に挑戦するような事例に直面した時にも、立場を変えにくいことも示されている (Bernas & Stein, 1997)。これを、個人が一人で対話的な議論を行っている状況と考えるならば、立場を変えにくかったのは、一通り対話を行うことによってアーギュメントに関する知識をすでにある程度持っていたためかもしれない。

交渉の結果に影響を与えていたのは、むしろ交渉中の会話の内容であり、アーギュメントに関する当初の知識は影響を与えていなかった (Stein et al., 1997) との報告もあり、妥協という一種の weighing evidence とアーギュメントに関する知識との関係は複雑である。しかし、アーギュメントに関する知識という観点から話者や読み手のアーギュメント構造の変化を検討することは、論説文読解中の変化のプロセスを知る手段として意義があると思われる。

Ⅴ. おわりに

最後に、上述した研究の多くが抱える問題点を指摘したい。第一に、議論や読解中の心的プロセスに直接焦点が当てられているというよりは、議論の結果、あるいは立場や信念の変化というプロダクトの検討で終わってしまっていることである。議論・読解中に相手・書き手の

アーギュメントをどのように理解・評価していたかをミクロなレベルで分析したり、認知的活動を内観させることによって、アーギュメント構造の変化のプロセスにも注目すべきであろう。そのためには、相手・書き手から得られたどのような証拠や反証をどのように評価しているか、さまざまな証拠をどのように重みづけしているかを厳密に調べる必要がある。

第二に、結果のみに焦点が当てられているため、議論の参加者や読み手のアーギュメントの内容や構造が具体的にどのように変わったのかがわからない。反証を与えられ意見がどう変わったかという結果だけではなく、その意見を支える理由づけも含めたアーギュメントの構造がどのように変化するかを検討する必要がある。なぜならば、アーギュメントは主張とそれを支える理由から構成されており、アーギュメントの質は主張そのもの以上に、理由の質によって決定されるからである (Kuhn, 1991)。議論や読解が終わった後に、もう一度アーギュメントに関する知識の構造を調べる方法が必要だろう。

この点に関しては、Kuhn, Shaw, & Felton (1997) が、死刑制度について、7, 8年生と大人を対象に検討している。複数の他者との間で一対一の議論を行なった後、アーギュメントがどのように変わったかを作文を書かせることによって調べた。いずれの年齢でも、複数の他者との議論を行なった群では、何も行なわなかった統制群より、アーギュメント推論が向上していた。すなわち、理由の生成数が増加し、質的側面でも、自分の側からの理由のみであったのが、両サイドの理由が挙げられるようになるなどの変化が見られた。自分と一致した立場であろうが、一致しない立場であろうが、複数の人との間に議論の場を持つことは、問題に深く関わるというプロセスを経ているために、証拠の正しい評価に導くことが可能となると考察されている。

なお、必ずしもどちらのサイドがより正しいとは言えないトピックは、社会的な現象や政策的な問題にとどまらない。例えば、Stein et al. (1995) は、相互作用的アーギュメントの中には、個人的、社会道徳的、政策的、科学的な問題 (issues) が含まれていると述べている。科学の領域であっても、科学者間で一致した見解が見られない、論争中の問題もある (例えば、恐竜が絶滅した理由についての諸説、進化論に関する諸説)。ある現象について2つの理論を示す時に、個々の理論として提示するよりも対立していることを明示することによって、理論間のアイデアの統合を促進する試みも行われている (Rukavina & Daneman, 1997)。論説文がどのように理解されるか検討していく際には、領域による相違と

共通点の両方を明らかにしていかなければならない。

また、論説文においてアーギュメント構造の理解が重要であるということは、内容についての既有知識の重要性を減らすものではない。なぜならば、主張を支えている証拠や事実がどの程度受容できる (acceptable) のなのか判断するためには、世界知識が必要だからである。「クジラは飛べる」「太陽は熱い」などの命題が真であるかどうかの判断を支えているのは、「個人的な知識あるいは常識」である (Halpern, 1996)。例えば、新しい科学的事実を知ったり個人的な新しい経験をしたことにより、新たな知識を得た場合、読み手のアーギュメント構造はどのように変わるのか検討することによって、論説文における世界知識の役割を明らかにすることができると思われる。

(指導教官 大村彰道教授)

引用文献

- 秋田喜代美 1998 談話. 日本児童心理研究所 (編) 児童心理学の進歩 (1998年版), Vol. 37. 金子書房, Pp.53-77.
- 秋田喜代美 1996 科学的認識・社会的認識の学習と教育. 大村彰道 (編) 教育心理学 I 発達と学習指導の心理学, 東京大学出版会, Pp63-88.
- 秋山祐子 1997 文章の理解と利用における知識および構成的活動の役割 - 論争のある問題の理解と意見変容 -. (未発表論文)
- Bernas, R. & Stein, N., 1997 Predicating changes in positions on abortion from the content and structural complexity of arguments. Abstracts of the Psychonomic Society, 38th Annual Meeting, Pp26.
- Chambliss, M.J. 1995 Text cues and strategies successful readers use to construct the gist of lengthy written arguments., Reading Research Quarterly, 30, 778-807.
- Chambliss, M.J. & Garner, R. 1996 Do adults change their minds after reading persuasive text? Written Communication, 13, 291-313.
- Chinn, C.A., & Brewer, W.F. 1993 The role of anomalous data in knowledge acquisition : A theoretical framework and implications for science instruction., Review of Educational Research, 63, 1-49.
- Crismore, A. 1990 Metadiscourse and discourse processes : Interactions and issues., Discourse Processes, 13, 191-205.
- Dole, J.A. & Sinatra, G.M. 1998 Reconceptualizing change in the cognitive construction of knowledge. Educational Psychologist, 33 (2/3), 109-128.
- Garner, R. & Alexander, P.A. 1991 Skill, will, and thrill : Factors in adults' text comprehension. Paper presented at

- the annual meeting of American Educational Research Association, Chikago.
- Graesser, A.C., & Britton, B.K., 1996 Five metaphors for text understanding. In *Models of understanding text*, (Eds.) Britton, B.K. & Graesser, A.C., Pp.257-288., Lawrence Erlbaum Associates ; Mahwah, New Jersey.
- Halpern ,D.F. 1996 Analyzing Arguments, In *Thought and knowledge : An introduction to critical thinking (3rd)* , Pp. 167-211., Lawrence Erlbaum Associates ; Mahwah, New Jersey.
- Kardash, C.M. & Scholes, R.J. 1995 Effects of preexisting beliefs and repeated readings on belief change, comprehension, and recall of persuasive text. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 201-221.
- Kardash, C.M. & Scholes, R.J. 1996 Effects of preexisting beliefs, epistemological beliefs, and need for cognition on interpretation of controversial issues. *Journal of Educational Psychology*, 88, 260-271.
- 研究社 1984 リーダーズ英和辞典(初版). 研究社
- 加藤和生・丸野俊一 1996 議論の概念的解析:概念的定義と議論に関わる諸側面や要因の特定化.九州大学教育学部紀要(教育心理学部門), 41(1), 81-111.
- Kunda, Z. 1990 The case for motivated reasoning, *Psychological Bulletin*, 108, 480-498.
- Kuhn, D., Shaw, V., & Felton, M. 1997 Effects of dyadic interaction on argumentative reasoning. *Cognition and Instruction*, 15 (3), 287-315.
- Kuhn, D. 1991 The skills of argument. Cambridge University Press ; Cambridge.
- Lord, C.G., Ross, L., & Lepper, M.R. 1979 Biased assimilation and attitude polarization : The effects of prior theories on subsequently considered evidence. *Journal of Personality Psychology*, 37, 2098-2109.
- 舛田弘子 1997 社会的事象を扱った文章の読解に及ぼす学習者の知識・意見の影響. *読書科学*, 41, 81-90.
- Means, M.L. & Voss, J.F. 1996 Who reasons well? Two studies of informal reasoning among children of different grade, ability, and knowledge levels., *Cognition and Instruction*, 14 (2), 139-178.
- Nickerson, R.S. 1991 Modes and models of informal reasoning : A commentary. In J.F.Voss, D.N.Perkins, & J.W.Segal (Eds.), *Informal reasoning and education*, Pp.291-309, Lawrence Erlbaum : Hillsdale, NJ.
- Rukavina, I. & Daneman, M. 1997 Integration and its effect on acquiring knowledge about competing scientific theories from text., *Journal of Educational Psychology*, 88, 272-287.
- 榑博文 1989 説得を科学する. 同文館.
- Schommer, M. 1990 Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82, 498-504.
- Slusher, M.P., & Anderson, C.A. 1996 Using causal persuasive arguments to change beliefs and teach new information : The mediating role of explanation availability and evaluation bias in the acceptance of knowledge. *Journal of Educational Psychology*, 88, 110-122.
- Stein, N.L., Bernas, R.S., Calicchia, D.J., & Wright, A. 1996 Understanding and resolving arguments : The dynamics of negotiation. In *Models of understanding text*, (Eds.) Britton, B.K. & Graesser, A.C., Pp.257-288., Lawrence Erlbaum Associates ; Mahwah, New Jersey.
- Stein, N., & Bernas, R.S, & Calicchia, D.J., 1997 Conflict Talk : Understanding and resolving arguments., In Givon, T (Ed.), *Conversation : cognitive, communicative and social perspectives*, Pp.233-267., John Benjamins Publishing Company.
- Stein, N.L., & Miller, C.A. 1993 The development of memory and reasoning skill in argumentative contexts : Evaluating, explaining, and generating evidence., In R.Glaser(Ed.), *Advances in instructional psychology*, Pp.285-335., Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Toulmin, S. 1958 The use of argument. Cambridge, UK : Cambridge University Press.
- T.A., van Dijk (Ed.) 1997 Discourse as Structure and Process. *Discourse Studies : A Multidisciplinary Introduction Volume I*. SAGE Publications, London.
- van Eemeren, F.H., Grotendorst, R., Jackson, S., & Jacobs,S.-1997 Argumentation. In T.A., van Dijk (Ed.) *Discourse as Structure and Process. Discourse Studies : A Multidisciplinary Introduction Volume 1*,208-229. SAGE Publications, London.
- van Dijk, T.A. & Kintsch, W. 1983 Strategies of discourse comprehension. New York : Academic Press.
- Voss, J.F. & Means, M.L. 1991 Learning to reason via instruction in argumentation. *Learning and Instruction*, 1, 337-350.
- Voss, J.F., Blais, J., Means, M.L., Greene, T.R., & Ahwesh, E. 1986 Informal reasoning and subject matter knowledge in the solving of economics problems by naive and novice individuals., *Cognition and Instruction*, 3 (4), 269-302.