

複数テキストの批判的統合

小 林 敬 一*

本論文では、高次リテラシーとしての批判的統合に焦点を当てて、近年増加しつつある複数テキスト処理研究のレビューを行った。まず、批判的統合を相補的統合と対比し、前者を、批判的思考を土台にしながら複数テキストからの情報を統合する処理過程とその所産と定義した。そして、その必要性は特に、学問分野の実践とそれに即した教育、市民としての社会参加という文脈において顕在化することを論じた。本論文ではさらに次の3点から先行研究の整理・総合を試みた。第1に、先行研究をもとに、テキスト評価、テキスト間関係の理解、裁定を批判的統合の中核的コンポーネントとして提案した。第2に、学問分野の(準)熟達者と比較して、初学者である学生はしばしばなぜ批判的統合を適切に行うことができないのかを読み手変数、すなわち、方略利用、課題表象、個人的認識論の観点から検討した。第3に、学生の批判的統合能力を改善するためにこれまで提案・検証されてきた教授介入方法を取り上げ、批判的吟味を加えた。最後に、今後の課題と展望を示して本論文を締めくくった。

キーワード：批判的統合、複数テキスト、テキスト処理、高次リテラシー

はじめに

複数の書かれたテキストを関連づけながら処理することは、日常の様々な場面でよく見られる活動である。例えば、インターネットで調べものをする、新聞のチラシを比較してお買い得品を探す、参考書や辞書を使いながら教科書の勉強をする、各政党のマニフェストを読み比べてどの党に投票するか決める、文献を集めてレポートを書くなどの場面がそうである。また、弁護士やソーシャルワーカーなど様々な専門的職業に従事する人々を調査した Sellen & Harper (2002) によると、彼らがその仕事において複数のテキストを関連づけながら処理する場面がかなり頻繁に見られるという。1つのテキストだけで特定の主題を公平かつ網羅的に扱うのは不可能に近いことや、実際に様々な利害関係・目的の下で相互に関連する複数テキストが次々と社会の中に産み出され流通していることを考えれば当然と言える。ところが、心理学におけるテキスト処理研究の対象は長い間、単数テキストに限定されてきた。複数テキストを対象にした研究が本格化したのは1990年代以降である。

本論文でいう複数テキストとは、出所情報(書き手, 出版年月日, タイトルなど)やテキストとしてのまとまりに

よって互いに区別される2つ以上の書かれたテキストを指す。それらのテキストを関連づける認知的過程を伴う処理が複数テキスト処理である。したがって、処理するテキストが複数あったとしても、相互の関連づけがない場合は単なる複数の単数テキスト処理ということになる (Kobayashi, 2009a)。関連づけは時に、あるテキストの記述を読みながら「そう言えば、同じようなことがあの本にも書いてあったなあ」と考える場合のように、以前に読んだテキストを漠然と連想するだけにとどまることもあるかもしれない。しかし、複数テキスト処理では、知識獲得や理解、問題解決、意思決定、意見生成などを目的として複数テキストを能動的に統合することが読み手¹に求められることも多い。本論文で取り上げるのはこの統合に関する研究や問題であり、特に、後述する批判的統合に焦点を当てる。近年、多くの人に関わりのある高次リテラシー²として

¹ テキスト処理がテキストの産出を伴う場合、「読み手/書き手」とするのがより正確であろう。しかし本論文では、表記の煩雑さや複数テキストの書き手との混同を避けるため、「読み手」に統一する。

² 本論文でいう高次リテラシーとは、広義の読み書き能力 (Olson, 2009) のうち、従来の義務教育段階で想定されてきたものを超えて、(a) 高度職業専門人 (研究者や法律家など) に必要とされる能力 (e.g., Norris & Phillips, 2009; Shanahan, 2009) と、(b) 市民として高度知識社会に参加したりそうした社会の中で生涯学習を続けたりするために必要な能力 (市民リテラシー: e.g., Goldman, 2004; Westby, 2004)、の2つを指す。

* 静岡大学教育学部
〒422-8529 静岡県静岡市駿河区大谷 836
ekkobay@ipc.shizuoka.ac.jp

複数テキストの批判的統合に対する研究者の関心が高まっており、理論的・実証的研究も徐々に増えてきている一方で、それらを整理・総合した研究は見当たらない。本論文はその初めての試みとなろう。

以下ではまず、批判的統合の概念を精緻化するとともになぜそれが今、必要とされるのかを論じる。次に、批判的統合の核になるコンポーネント、高校生や大学生にとってさえしばしば批判的統合が困難な理由を説明する読み手変数、批判的統合に対する教授介入の枠組みをそれぞれ示し、研究の現状を明らかにする。最後に、今後の課題と展望を述べて本論文を締めくくる。

なお、批判的統合の実証的研究には歴史学リテラシー³の枠内で行われたものが多く、例示のための引用はそうした研究が中心となる。とは言え、各節・項の議論では必ず他領域の複数テキストを扱った研究も引用しており、以下の内容が歴史学リテラシーに限定されるわけではない。しかしながら、研究の領域的な偏りは高次リテラシーにおける領域固有性の議論（e.g., Shanahan, 2009）とも関係する重要な問題であり、本論文の最後であらためて取り上げる。

批判的統合とその必要性

複数テキスト統合の特徴

それぞれ別個の書き手がいる複数テキストの情報は、各テキスト内では有機的に統一されているとしても、テキスト間では統一されていないことの方がむしろ一般的である。そのため、しばしば、テキストごとに語法や概念定義、文体、構造、書かれた目的、想定している読者などが違っていたり、事実の記述や見解に相違があったり、テキスト間に関連する情報があってもその関係が明示されていなかったりする。複数テキストの情報を統合する際に、読み手はこれらの特徴に多かれ少なかれ直面する（e.g., Brem, Russell, & Weems, 2001; Nash, Schumacher, & Carlson, 1993; Rukavina & Daneman, 1996; Wineburg, 1991a, 1991b, 1998）。

テキスト内に整合性がなく矛盾が多いケースもあるため、上の特徴が全て複数テキストに固有であるとは言えない。だが、複数テキストにおいてより典型的にそして（例外や欠陥としてではなく）常態として表れ、複数

テキストの統合を顕著に特色づける特徴である。

相補的統合と批判的統合

先行研究における複数テキストの統合は以下の2種類に大別される。1つは、テキスト情報を基本的に所与として受け入れ、あるテキストにない情報を他のテキストで補いながら、それらのテキストに描かれた事象（説明や理論も含む）を総合的に理解したりまとめたりする過程とその所産としての統合である。複数テキストの情報を相互に補い合うことによる統合という意味で、相補的統合と呼ぶことができよう。先行研究には、特定の事象に関する単一のそして整合性のある心的表象（状況モデル）の構築過程・所産を扱ったもの（e.g., Bråten & Strømsø, 2006; Britt & Sommer, 2004; Cerdán & Vidal-Abarca, 2008; 大河内・深谷, 2007; Wiley & Voss, 1999）、複数テキストの記述を一つにまとめて文章にする作文過程・所産に焦点を当てたもの（e.g., Nash et al., 1993; Spivey, 1997; Wiley & Voss, 1999）が含まれる。

もう1つの統合が批判的統合である。これは、複数テキストを批判的に吟味し関連づけながら、それらのテキストに描かれた事象を推理したり論点に関して判断を下したりする過程とその所産（心的表象や文章など）を指す。相補的統合と違って、主題に関係するテキスト情報であっても、吟味の結果、既知の事実と矛盾する、出所が信頼できないなどに見なされれば、その一部あるいは全てが後の推理や判断で棄却されることがある⁴。批判的思考を広義に「自分の内外に対して反省的に行われる合理的な思考」（道田, 2003, p.627）と定義すると、批判的統合は批判的思考にもとづく統合とも言える。

批判的統合研究では通常、矛盾する情報や対立する議論を含む複数テキストが実験材料として用いられる（e.g., Kobayashi, 2009a, 2009b; Rouet, Favart, Britt, & Perfetti, 1997; Wolfe, 2002; Wolfe & Goldman, 2005）。しかしだからといって、批判的統合がそうした種類のテキストに限定されるわけではない。テキストが人工物である以上、情報の信ぴょう性に問題がある可能性や、書き手の動機・作為による影響、書き手自身が必ずしも意識していない社会的・文化的影響などから逃れる

³ 歴史学リテラシーは歴史学分野における高次リテラシーであるが、複数テキスト処理研究の文脈では特に、歴史学分野で明示的・暗黙裏に了解されたルールや価値観にもとづいて複数史料を評価・解釈し知識を獲得・産出するために必要な能力（e.g., Rouet, Favart, Britt, & Perfetti, 1997; VanSledright, 2002; Wineburg, 1991a, b, 1994, 1998）を指す。

⁴ 本論文では、批判的統合の特徴を明確化するために相補的統合と対比しているが、少なくとも統合の所産で見ると、読み手（批判的思考力が未熟な者など）やテキスト（対立や矛盾がなくどのテキスト情報も信ぴょう性が高い場合など）、状況（批判的吟味を行う余裕がない状況など）によっては両者を判別できない場合もあり得る。このように考えるならば、相補的統合は批判的統合の特殊なケースと見なすこともできるかもしれない。

ことができず、その意味で、どのテキストにも批判的吟味の余地がある (Graesser, Wiley, Goldman, O'Reilly, Jeon, & McDaniel, 2007 ; Wineburg, 1991a)。

また、個々のテキストが批判的吟味の対象になっている場合でも、批判的思考の働きは各テキスト内に閉じていない。単数テキスト処理における批判的思考と違い、複数テキスト処理における批判的思考には、例えば、批判的に吟味するために他のテキストと関連づけたり (Kobayashi, 2010 ; Wineburg, 1991b)、関連づけることで批判的吟味の必要性に気づいたりする (Hynd, 1999) というように、複数テキストを横断してダイナミックに機能する側面もあり、それが批判的統合に際して重要な役割を果たす。

批判的統合の必要性

あらゆるテキストに批判的吟味の余地があるとは言え、実際にはいつでもそれが求められるわけではない。田中・楠見 (2007) が指摘するように、批判的思考は時間や労力がかかる過程であり、全ての状況で読み手に批判的統合を期待することには無理がある。その必要性がどのような文脈で顕在化するかを考えなければならない。

批判的統合は評価主義の認識論を前提にしている (Hynd-Shanahan, Holschuh, & Hubbard, 2004 ; Rukavina & Daneman, 1996 ; Wineburg, 1991a)。Kuhn (2005) によると、評価主義の認識論では、知識をあくまでも暫定的・発展的なものと見なし、様々な出所の情報・意見を個人が証拠をもとに評価し判断を下しながら知識を構成していく過程が物事を知ること (knowing) であると考ええる。こうした認識論は多くの学問分野で共有され、専門家のリテラシー活動の特徴づけるものとなっている (Norris & Phillips, 2009 ; Wineburg, 2001)。加えて、学問分野のリテラシー活動には複数テキストの処理がしばしば伴う (Goldman, 2004)。したがって、批判的統合の必要性は何よりもまず、学問分野の実践やそれに即した教育という文脈で顕在化すると考えられる。もちろん、学問分野の実践に直接参加するのは研究者などごく限られた人たちかもしれない。しかし、真正の学問を志向した教育実践は、高等教育の一つの特徴である上に、近年、初等・中等教育の中にも導入されてきている (e.g., Sawyer, 2006)。また、学問分野の実践に即した教育は、次に述べる市民リテラシーの基礎を作る上でも重要な役割を果たしており (Moje, 2007 ; Wineburg, 1991a)、一般の人々にとっても無縁とは言えない。

批判的統合は、学問分野の実践に参加するためだけでなく、人々が市民として社会に参加する上でも必要

となる (Kobayashi, 2009a ; Schwarz, 2003)。例えば、私たちがある施策を評価する場合、新聞記事や社説、書籍、ウェブサイト、パンフレットなどの多様なテキストから関連する情報を得ることがあるだろう。ただし、これらの情報にはしばしば矛盾や対立、間違い、バイアスがつきまとう。批判的思考を働かせずにそうしたテキスト情報を統合することは、様々な社会的問題やその解決策に対する評価・判断を誤らせる原因になるかもしれない。社会の高度情報化が進む中、市民リテラシーとしての批判的統合の必要性はこれまで以上に増している。

批判的統合のコンポーネント

批判的統合研究が測定の対象としてきた複数テキスト処理の諸側面を整理・総合すると、テキスト評価 (e.g., Graesser et al., 2007 ; 平山・楠見, 2004 ; Kobayashi, 2010 ; Wineburg, 1991b)、テキスト間関係の理解 (e.g., 小林, 2008, 2009 ; Kobayashi, 2009a, 2009b ; 大河内, 2006 ; Wolfe & Goldman, 2005)、裁定 (e.g., 平山・楠見, 2004 ; Kobayashi, 2010 ; Rukavina & Daneman, 1996 ; Wolfe & Goldman, 2005) に分類できる。繰り返すようだが、これらの側面は、歴史学リテラシーの枠内で行われた研究 (e.g., Wolfe & Goldman, 2005 ; Wineburg, 1991a, b) だけでなく、科学リテラシーや市民リテラシーなどの観点からアプローチした研究 (e.g., Graesser et al., 2007 ; Kobayashi, 2009a, b ; Rukavina & Daneman, 1996) も対象としており、歴史学領域に限定されるものではない。また、前節で述べた批判的統合の定義に照らして考えると、テキスト評価はテキストを批判的に吟味する過程・所産に、テキスト間関係の理解はテキスト同士を関連づける過程・所産に、裁定は複数テキストに描かれた事象を推理したり論点に関して判断を下したりする過程・所産にそれぞれ対応していると思えることができる。したがって、本論文ではその3つを、批判的統合の特徴づける中核的コンポーネントとして提案する。つまり、3つのコンポーネントを核とした複数テキスト処理の総体を批判的統合と仮定し後の議論を進める。

テキスト評価

批判的統合においてテキスト評価は次の2つの機能を果たすと考えられる。

まず1つ目の機能が取捨選択である。例えば、図書館やインターネットで調べものをする場合、大量のテキストが検索の網にかかることがある。しかし往々にして、これらのテキスト全てが調べたいことに関連するわけではなく調べる時間も限られていることから、

使えるものとそうでないものを選び分ける作業が必要になる (Afflerbach & Cho, 2010)。こうした、潜在的に利用可能な複数のテキストからさらなる処理を行うに値するテキストを絞り込むために行う評価が、ここでいう取捨選択である。したがって、上の例のように処理の対象となる複数テキストが所与でない場合、批判的統合は取捨選択から始まることになる。取捨選択が具体的にどのように行われるのかを実証的に検討した研究として Rieh (2002) が挙げられよう。Rieh は、研究者や大学院生にインターネットを利用して調べものをする課題を行ってもらい、彼らが次の2段階でウェブサイトの取捨選択を行うことを明らかにした。すなわち、第1段階では、出所情報から「このウェブサイトは良さそうだ」などの予期的判断を行い、それにもとづいてウェブサイトを見るかどうか決める。そして見ると決めた場合、第2段階として、実際にその内容から「これは予想していたものとは違う」などの評価的判断を行い、利用価値のあるウェブサイトとそうでないものを選別する。また、実験参加者はどちらの段階でも情報の質(正確、最新、役に立つ、など)と認知的オーソリティー(説得力がある、信頼できる、学術的、など)を主な判断基準としていた。

取捨選択の結果いくつかのテキストに利用価値があると判断したからといって、読み手がそれらのテキスト内容を無条件に受け入れてよいわけではない。統合を進めるためにはさらに、信頼性や有用性、論拠の確かさ、テキストから推測される書き手の信念や意図、動機、立場などに照らして、各テキスト内容に留保をつけたり、割り引いて考えたり、順位づけしたりすることが必要になる (Bråten, Strømsø, & Britt, 2009 ; Wineburg, 1991b)。これが重みづけという2つ目の機能である。取捨選択は個々のテキストを後の処理(知識獲得や問題解決、意見生成など)に使うか否かの判断に関わるのに対して、重みづけはテキストを使うことを前提にしてその内容をどう使うかの判断に関わる。Wineburg (1994) は、歴史家8名が複数の歴史文書からアメリカ独立戦争におけるレキシントンの戦いを推理する過程(発話プロトコル)を詳細に分析し、彼らが行った様々な重みづけの例を示している。例えば、歴史文書の一部(当時の宣誓証書と添え手紙)に対する「これは明らかに植民地支持者の注解であって、1つの観点から書かれている。この添え手紙は、おそらく宣誓証書も、そのことに注意しながら読む必要がある」(p. 122)、というコメントがそうである。

テキスト間関係の理解

批判的統合では複数のテキスト間にどのような関係があるのかを意識し理解することが欠かせない。例えば、ある事象について2つのテキストの記述が矛盾しているにもかかわらず、その矛盾に気づかなければ、読み手は両方の記述を鵜呑みにしてしまうかもしれない (Kobayashi, 2010)。逆に、テキスト間の対立や矛盾に気づくことでテキスト評価が促されたり、裁定の必要性を認識したりすることもあるだろう。

複数テキストから構築される心的表象にテキスト間関係の理解を組み込んだモデルとして、Britt と Perfetti ら (Britt, Perfetti, Sandak, & Rouet, 1999 ; Perfetti, Rouet, & Georgi, 1999) は複数文書モデル (Documents Model) を提案している。彼らによると、十全な複数文書モデルは統合された2層の心的表象、すなわち、複数状況モデル (Situations Model) と間テキスト・モデル (Intertext Model) からなる。複数状況モデルは各テキストに描かれた事象の心的表象であり、テキスト間に対立や矛盾がある場合、部分的に重なり合う複数の状況モデルが構築される。一方、間テキスト・モデルが表象しているのは、ノードとリンクで表されたテキスト同士の関係あるいは各テキストと状況モデルの関係(部分的賛成、一致、不一致、など)、各テキストの属性(例えば、出所情報、テキストの狙いや想定する読者などの修辭的目標)である。テキスト間に対立・矛盾する情報があっても、それぞれが間テキスト・モデル上で各テキスト・ノードとつながっているため、読み手は、各情報をその出所や書き手の意図・動機などと関連づけながら、事象に関する推理や判断を行っていくことができる。

ただし、複数文書モデルが仮定しているテキスト間関係はもっぱら、「テキスト対テキスト」というマクロ・レベルの関係である。Perfetti ら自身 (Perfetti et al., 1999 ; Rouet, 2006) が指摘するように、テキスト間関係をマクロ・レベルだけで捉えるのは大雑把すぎる。結論が真っ向から対立しているテキスト同士であっても、個々の論点に関しては意見の対立する部分と一致する部分が両方含まれていることが珍しくなく、そうしたミクロ・レベルの関係まで理解していなければ、テキスト評価や裁定を適切に行うことはできない。また実際に、少なくとも大学生ではテキスト間関係の理解がミクロ・レベルにまで及ぶことを示す知見もある (小林, 2008, 2009 ; Kobayashi, 2010)。したがって、本論文でいうテキスト間関係にはミクロとマクロ両方のレベルが含まれる。

裁定

テキスト評価とテキスト間関係の理解を踏まえて、事象を推理したり論点に関する判断を下したりする過程とその所産が裁定 (reconciliation) である。先に述べたとおり批判的統合が評価主義の認識論を前提にしている以上、証拠にもとづく推理や判断であることが妥当な裁定の必要条件と言える (Rukavina & Daneman, 1996)。したがって、Graesser et al. (2007) が主張するように、例えば、あるテキスト情報が信頼できないことを裏づける確かな証拠があれば、その情報を否定した上で後の推理や判断を行うのが適切ということになる。あるいは、十分な論拠がどちらのテキストにも示されていない場合など、テキスト情報に対する肯否の判断や断定的な結論を一時的に留保することが適切な時もある。例えば、Rouet et al. (1997) は、歴史学と心理学をそれぞれ専攻する大学院生に、複数の歴史文書を読んでパナマ運河を巡る論争に関して自分の意見を書いてもらう実験を行い、産出された意見を分析したところ、両群間で裁定のし方に顕著な差が見られた。すなわち、歴史学に馴染みの薄い心理学専攻の大学院生の多くは、「パナマに対するアメリカの介入は正当化できない」などのように、争点に関する賛否をはっきりと述べていた。一方、歴史学専攻の大学院生には、中立の立場で結論を述べたり、明確な立場を示さなかったり、「パナマに対するアメリカの介入を巡っては、相反する2つの解釈がある」などのように、論争に対して一般的な論評を加えるだけにとどめたりする者が多くいた。

とりわけ学問分野のリテラシー活動において裁定はまた、読み手が書き手のオーソリティー(テキストの著者としての権威)を尊重しつつ自らのオーソリティーを確立していく対話の過程・所産と考えることもできる。それを適切に行うには、各テキストを単なる情報伝達のための透明な媒体ではなく、誰かが作り出した人工物と見なすこと (Norris & Phillips, 2009; Wineburg, 1991a, b, 1994)、そして、誰の情報かを常に明示しながら自らの推理や判断の中にその情報を位置づけていくこと (Geisler, 1994; Greene, 1993; Nelson, 2008) が読み手に求められる。批判的統合の所産において裁定の対話的側面をもっともよく映し出すのが引用であろう。引用の有無やし方を見ることによって、対話がどのように行われた(なかった)のかというその一端を垣間見ることができる (Greene, 1993)。例えば、Young & Leinhardt (1998) は、複数テキストを読みながら学生が書いた作文を分析し、「ある文献は次のように述べている」とだ

け書き記す場合など、出所を明示しない引用が見られることから、彼らの間にオーソリティー軽視の問題があることを指摘している。

批判的統合はなぜ難しいのか

批判的統合の必要性にもかかわらず、先行研究の知見は、一定水準以上の読解力を備えた高校生や大学生にとってさえそれが容易でないこと、すなわち、各テキストを十分に評価しなかったり評価が不当であったり、テキスト間関係に気づかなかったり誤解したり、裁定をうまく行えなかったりする場合がしばしばあることを示唆している (e.g., Britt & Aglinskias, 2002; Greene, 1993; Hynd-Shanahan et al., 2004; 小林, 2009; Wineburg, 1991b)。原因の一つとして、相補的統合か批判的統合かにかかわらず、そもそも複数テキストは単数テキストよりもその統合に高い負荷がかかる (Bråten & Strømsø, 2006; Rukavina & Daneman, 1996) ことが挙げられよう。あるいは、主題に関する既有知識の不足 (Kobayashi, 2009a)、誤った信念(平山・楠見, 2004)、偏った態度 (Goldberg, Schwarz, & Porat, 2008) がテキスト評価やテキスト間関係の理解を歪めている場合もあるかもしれない。

しかし、それらの原因以上に重要なのが、高校までの学校教育で広く行われているリテラシー活動ととりわけ学問分野の実践におけるそれとの乖離であろう (Geisler, 1994; Rouet, Britt, Mason, & Perfetti, 1996; Wineburg, 1991a)。例えば、Hynd (1999) によると、アメリカの高校で行われている伝統的な歴史の授業では、教科書をもとに歴史事象を一つの物語として学ぶことや事象の因果関係を批判的に考えることが重視される一方で、(歴史学の実践を踏まえた)大学の典型的な歴史の授業で見られる、矛盾や対立も含む様々な歴史文書をもとに個々の歴史事象について考えていくことは通常しないという。こうした論争的な複数テキストからの学習に対する軽視はけっしてアメリカの高校に限定されるわけでも (Stearns, Seixas, & Wineburg, 2000)、歴史教育だけに見られるわけでもない (Rukavina & Daneman, 1996)。学問分野のそれと乖離した初等・中等教育特有のリテラシー活動に順応してきた学生が批判的統合に困難を覚えるのも当然と言える。

もちろん、学校教育と学問分野の実践に乖離があるというだけでは、批判的統合が困難な理由の説明として一面的すぎる。高校までの教育経験を通して学生に何が培われた(なかった)結果、批判的統合をうまく行えないのか。そうした読み手側の変数を合わせて考えることが必要であろう (Flower, Stein, Ackerman, Kantz,

McCormick, & Peck, 1990)。以下では、先行研究において学問分野の実践・教育経験が関わると示唆されてきた主な読み手変数、すなわち、方略利用、課題表象、個人的認識論を取り上げ検討を加える。

方略利用

批判的統合、特にテキスト評価と密接に関連する読み手変数として先行研究がもっとも注目してきたのが複数テキスト処理方略である。その先鞭をつけた Wineburg (1991b) は、複数の歴史文書をもとにレキシントンの戦いを推理する課題を歴史家と高校生に行ってもらい、歴史家が読解中に産出した発話思考プロトコルからテキスト評価に関わる3つの方略、すなわち、出所参照 (sourcing)、裏づけ (corroboration)、文脈化 (contextualization) を見出した。出所参照とは、テキストを読む前にその出所情報を参照する方略である。誰がいつどこで何に書いたかなどを知ること、読み手はテキストの狙い、信頼性、正確さなどを判断することができる。裏づけは、あるテキストの内容を他のテキストと突き合わせ、その裏をとる方略である。文脈化は、テキストの記述内容を(テキストや既有知識から再構成した) 時空間的文脈の中に位置づける方略を指す。Wineburg によると、次の例が文脈化に該当する。実験に参加した歴史家のうち数名があるテキストの記述「銃剣が日の光を浴びてきらめいていた」に着目し、まず別のテキストで問題の出来事が4月19日の朝5時に起こったことを確認した。そして、その時期の朝5時にはまだ夜が明けていないはずだと推理して、最終的に記述は正確でないと判断した。

Wineburg はさらに、歴史家とは対照的に、高校生が3つの方略を読解中ほとんど用いないことを明らかにし、歴史学の実践と高校までの歴史教育における乖離が方略利用の差として現れることを示唆した。その後の研究では、同じ問題が、高校生はもとより大学生にも広く見られること (Britt & Aglinskas, 2002; Stahl, Hynd, Britton, McNish, & Bosquet, 1996)、彼らが何かを調べる目的でウェブサイトを検索し利用する場合にも見られること (Brem et al., 2001; Mason & Boldrin, 2008) が報告されている。

方略利用がテキスト間関係の理解や裁定にも影響することを示す知見も若干ながらある。例えば、Kobayashi (2009b) は、複数テキスト読解中に大学生が自発的にとったメモとテキスト間関係の理解の関係を調べ、各テキストの議論を要約するメモをとった者は、そうでない者に比べて、テキスト間関係の理解が高いことを明らかにしている。Wolfe & Goldman (2005) は、

ローマ帝国滅亡の原因に関して異なる見解を述べた2つのテキストを小学6年生に読んでもらい、読解後、その原因を自分なりに説明するよう求めた。分析の結果、読解中に2つのテキストの内容を相互に結びつけたり、既有知識やテキスト情報を使って事象の自己説明をしたりするのに積極的であった者ほど、説明の中で複数の原因を挙げたりそれらの関係を解説したりするなど比較的レベルの高い裁定を行う傾向が見られた。ただし、これらの方略利用に見られる個人差が何に由来するのかは明らかにされていない。

課題表象

Nelson & Hayes (1988) は、同じレポート課題 (1979年初頭におけるチリとアメリカ合衆国の関係について論述する) を課された大学生・大学院生が必要な文献を取捨選択する際に用いる2つの異なるアプローチを見出した。1つは内容駆動アプローチで、これは、課題文中にある単語 (「チリ」「合衆国」など) をキーワードにして文献を探し、キーワードに関連する情報がどのくらい載っているかを基準にして文献を選ぶ方法である。もう1つの問題駆動アプローチでは、どういう切り口で論述していくかを決めるために文献を探し、誰がいつ何の目的で書いたのかを考えながら、信頼性と(切り口との)関連性を基準にして文献を選ぶ。Nelson & Hayes によると、両者の背後にはそれぞれレポート課題に対する異なった認識があり、他者が書いたテキストをまとめて報告するのがレポートであると認識していた者は内容駆動アプローチを、新しい切り口を示したり特定の見解を巡って議論したりすることがレポートであると認識していた者は問題駆動アプローチを採用したという。

この例のように、同じ課題を与えられても個々の読み手が課題や課題状況を別個に解釈して具体的な目標、課題遂行計画、方略に翻訳するために、課題への取り組み方に個人差が生まれる場合もあると考えられる。Flower (1990) は、そうした解釈・翻訳の過程を課題表象と呼ぶ。

先行研究の知見は学問分野の実践・教育経験の多寡が課題表象の差として現れることを示唆している (Ackerman, 1991; Flower et al., 1990)。例えば、Nelson & Hayes (1988) の場合、内容駆動アプローチは新入生に多く見られ、それよりも学年が上の大学生・大学院生にはもっぱら問題駆動アプローチが見られた。Greene (1994) は、大学生と歴史家に、第二次世界大戦後のヨーロッパ復興計画に関する複数の歴史文書を読んでもらい、計画の問題点を報告書にする課題か計画

の改善策を書く課題を与え、実験参加者が構築した課題表象を分析している。その結果、前者の課題で歴史家と大学生の間に差が認められた。すなわち、歴史家がテキストをもとにしながらも独自の議論を展開し自分なりの見方を提示することを課題と見なしていたのに対して、大学生の多くはただテキストをもとに書けばよいと考えていた。

個人的認識論

人は通常、知識や知ること自体について何らかの信念(個人的認識論)を抱いていること、またそれが思考や判断、知識獲得に影響を及ぼすことが知られている(Hofer, 2001)。後者に関して批判的統合も例外ではないとする議論がある(Hynd-Shanahan et al., 2004; VanSledright, 2002)。例えば、Wineburg (1991a, b) は、複数テキストから歴史事象を推理する際に高校生が出所参照をほとんど用いない理由を、テキストや歴史学に関する彼らの素朴な認識論に帰属している。すなわち、歴史家とは対照的に、高校生は、テキストを単なる情報伝達の媒体と見なしており、書き手の意図について考えたりテキストをそれが書かれた時代・社会に位置づけたりすることこそが歴史を読み解くことであるとは認識していない。そのため、彼らはテキストの出所情報をわざわざ参照する必要性を感じないというのである。

これまで数多くの研究が、個人的認識論は大学での教育や経験を介して徐々に洗練され、評価主義に近づいていくことを明らかにしてきた(e.g., Baxter Magolda, 1992; King & Kitchener, 1994; Perry, 1970)。批判的統合が評価主義の認識論を前提とする以上、高校生や大学生がまだ評価主義に達していないことが、批判的統合の困難の一因になっていたとしても不思議ではない。おそらく、Wineburg (1991a, b) の議論から示唆されるように、個人的認識論は方略利用や課題表象を介して批判的統合に影響するのだろう。ただし、批判的統合に及ぼす個人的認識論の直接的・間接的影響を調べた実証的研究はほとんどないのが現状である。その中で、Rukavina & Daneman (1996) は、高校生・大学生に恐竜絶滅の原因あるいは進化の過程を巡って対立する2つの理論を単数ないしは複数テキストのいずれかの形式で読んでもらい、学校種・形式にかかわらず、個人的認識論のレベルが高い者の方が低い者よりも対立する理論間の関係を深く理解したり適切な裁定を行ったりすることを明らかにした。個人的認識論と裁定の関係に関する同様の知見は、対立する2つの理論・議論を単数テキスト形式で提示した研究でも報告されて

いる(Kardash & Scholes, 1996; Mason & Boscolo, 2004; Schommer, 1990)。

批判的統合に対する教授介入

前節までの議論から、批判的統合に対して教授介入を行う場合の枠組みとして、Figure 1 に示す3(批判的統合のコンポーネント)×3(読み手変数)の対象領域を仮定することができる。なお、個人的認識論はその性質上、批判的統合のコンポーネントごとに別個の信念システムが存在するとは考えにくく、それを示唆する証拠もないことから、3つのコンポーネントを横断する1つの対象領域([g])とした。7つの対象領域は批判的統合のつまづきを診断したり、教授介入を試みたり、その効果を事後評価したりする際のポイントになる。ただし、Figure 1 の枠組みをもとに批判的統合に対する教授介入研究を整理すると、その対象領域にはかなりの偏りが見られる。すなわち、テキスト評価に関わる方略利用([a])を対象にした研究は比較的多いが、テキスト間関係の理解([b] [e])や課題表象([d] [e] [f])を対象領域に据えた研究は見当たらない。

テキスト評価に関わる方略利用(Figure 1の[a])をもっぱら対象領域とした研究は大きく2つに分類できる。1つは、複数テキスト読解中に、学習者が出所情報を参照したりテキストの信頼性などを評価したりする活動を促し手助けしていく方法を開発・検証した研究である。これには、複数のウェブサイトからの学習を支援するコンピュータ・ツール met.a.ware(Stadtler & Bromme, 2007, 2008)やSEEK(Graesser et al., 2007)を用いた教授介入研究が含まれる。テキスト処理方略の教授法を区分したDole, Nokes, & Drits (2009)に従えば、テキスト評価に関わる方略を明示的・集中的に教授するよりも、活動の中で方略利用を促す環境を整えることに重点を置くという点で、間接的な方略教授モデルにもとづく研究と言えよう。例えば、met.a.wareは、学習者がインターネットを使って調べ学習を行っている最中にそのメタ認知的活動を促すためのツールであり、次の作業を学習者に求める。まず、指定された情報をウェブサイトから抜き出す。次に、抜

	テキスト評価	テキスト間関係 の理解	裁定
方略利用	a	b	c
課題表象	d	e	f
個人的認識論	g		

Figure 1 批判的統合に対する教授介入の対象領域

き出した情報の出所を示して、書き手の信頼性、バイアス、情報の確信度を評定する。最後に、ウェブサイトの情報をどの程度理解できたか、トピックに関してどの程度知ることができたか、さらに後どのくらい情報を探索すればよいかを評定する。Stadtler & Bromme (2007) は、ウェブサイト評価の作業を行った実験参加者の方がそうでない実験参加者よりも出所情報を多く覚えていた(つまり、出所情報に注意を向けた)ことを実証し、少なくとも出所参照に関しては met.a.ware がその狙い通りの機能を果たすことを明らかにした。ただし、met.a.ware を用いたことで、実験参加者がはたして出所参照を方略として獲得したかどうかは不明である。同じ問題点は他の研究にも指摘できる。

対照的に、もう1つの研究では、出所参照や裏づけ、文脈化を方略として明示的に教えその定着を図る試みがなされている (Britt & Aglinskas, 2002 ; Nokes, Dole, & Hacker, 2007 ; Stahl & Shanahan, 2004)。Dole et al. (2009) の区分で言えば、明示的な教授システムや認知的徒弟制モデルにもとづく教授介入である。例えば、Britt & Aglinskas (2002) は、明示的な教授システムと認知的徒弟制モデルを合わせた方略教授の手段としてコンピュータ・ツール Sourcer's Apprentice (SA) を開発した。SA を用いた学習活動はおおよそ次のように進む。学習者はまず、コンピュータ上で各方略に関する説明を受け、理解を調べる質問に答えながらそれらを学習する。次に、学習した内容を真正な文脈での問題解決に応用することを促すための課題として、ある歴史事象に関する問題 (例えば、「ルーズベルト大統領と彼の政府に 1903 年のパナマ革命に対する責任がどの程度あるか」など) が出され、学習者はその答えをコンピュータ画面下の「本棚」に置かれた複数の歴史文書をもとに探していく。画面にはまた、文書名、書き手の名前、書き手の動機などの記入項目が並んだメモ用のウィンドウもあり、学習者は課題を進めながら各項目に対応する内容を文書からコピーして貼り付けなければならない。このとき、学習者の動機づけを高めたり方略の使い方を手ほどきしたりするために、正しい情報を選択できれば得点が与えられ、間違った情報を選択した場合にはヒントが与えられる。こうして一通り文書を読み終えた後、学習者は、各文書の出所や内容に関する質問に答え、最後に先の問題に対する自身の回答を小論文にまとめる。

先行研究の知見は、明示的な教授システムや認知的徒弟制モデルにもとづく方法が (あくまでも教授介入を受けた授業の中でだが) 実際に各方略の習得や自発的な利用

を促進することを明らかにしている。高校生を対象にした Britt & Aglinskas (2002) の教授介入実験では、歴史の授業中に SA を用いて学習した実験群と通常の歴史の授業を受けた統制群 (実験 2A, B)、複数文書の内容を教科書的にまとめたテキストを使って学習した統制群 (実験 3) をそれぞれ比較したところ、実験群についてのみ方略利用が促進された。Nokes et al. (2007) はまた、2 (使用テキスト: 従来の歴史教科書、様々な見解を述べた複数の歴史文書) × 2 (教授内容: 教科書的内容、テキスト評価に関わる3つの方略) のいずれか1つの条件で、高校生に歴史の授業を一定期間受けてもらった後、歴史文書の信頼性や有用性を評価する論述課題で彼らが各方略をどのくらい用いるか調べた。その結果、複数の歴史文書を使って方略の教授を受けた群は出所参照を他の3群よりも多く、裏づけを通常の歴史教科書で授業を受けた2群よりも多く利用した。文脈化は、条件にかかわらず利用頻度が少なく、群間の差も有意ではなかった。

テキスト評価や裁定に関わる方略利用と併せて、個人的認識論 (つまり、Figure 1 の「a」「c」「g」) を明確に対象領域に据えた教授介入研究も行われている (Ferretti, MacArthur, & Okolo, 2001 ; Hynd-Shanahan et al., 2004 ; VanSledright, 2002 ; Young & Leinhardt, 1998)。例えば、De La Paz (2005) は、授業の中で様々な能力レベルの8年生に歴史推理方略と論証的作文方略を教え、その効果を検証する教授介入実験を行った。ここでいう歴史推理方略とは出所参照、裏づけ、ノートのとり方 (各文書から信用できる内容を抜き出しメモする) からなる。一方、論証的作文方略は主に裁定に関わる方略であり、両サイドの議論を考慮したり、証拠を提示したり、自分の意見と対立する議論に反駁したりすることなどが含まれる。2つの方略は授業者の説明やモデリング、小集団活動での練習などを通して教えられた。教授介入の結果、作文の質・量だけでなく、歴史や歴史学に関する個人的認識論に関しても有意な改善が認められた。

前節で述べたように、批判的統合が評価主義の認識論を前提としているにもかかわらず、学生の多くがより素朴な認識論を抱いているとするなら、教授介入を通してその変容を試みることに意義がある。そもそもテキスト評価に関わる方略の定着を図っても、テキストを相変わらず単なる情報の媒体と見なす学習者がそれらの方略を教授介入の文脈を超えて自発的に利用するようになるかは疑わしい。個人的認識論の変容が方略定着の要件の一つになっている可能性がある

(Hynd-Shanahan et al., 2004)。ただし、この可能性を実証的に検討した研究はまだない。

今後の課題と展望

本論文では複数テキストの批判的統合に焦点を当てて先行研究の整理・総合を試みた。具体的には、まず、批判的統合の概念やその必要性を論じ、テキスト評価、テキスト間関係の理解、裁定を批判的統合の中核的コンポーネントとして提案した。次に、高校生や大学生にとってさえ批判的統合がしばしば困難な主たる理由に学校教育のリテラシー活動と学問分野のそれとの乖離があることを述べて、さらにその乖離の問題を3つの読み手変数、すなわち、方略利用、課題表象、個人的認識論から検討した。そして、コンポーネントと読み手変数の組み合わせをもとに教授介入のポイントとなり得る7つの対象領域と研究の現状を示した。

先行研究の整理・総合によりその限界や問題点も浮き彫りになった。主なものとして、学校教育経験と読み手変数、批判的統合の各関係が十分に検討されておらず、3者の因果関係も示唆にとどまっている点、教授介入の対象領域に大きな偏りがあり、特にテキスト間関係の理解や課題表象を対象にした研究が見当たらないといった点が挙げられよう。またそもそも、研究のほとんどは欧米で行われたものであって、例えば、高校生・大学生を対象にして得られた知見を、教育文化・システムの異なる日本の高校生・大学生に当てはめることには慎重でなければならない。今後はこうした問題にアプローチしていく必要がある。例えば、1つ目の問題については、学校教育経験と各読み手変数、批判的統合の関係を横断的・縦断的に調べる研究などが、3つ目の問題については、日本での追試研究や日本と欧米の比較文化研究などが考えられる。さらに2つ目の問題に関連して、単数テキスト処理や相補的統合の研究には課題表象を教授介入の対象としたものがあり (e.g., Flower et al., 1990 ; Segev-Miller, 2004)、一定の成果を挙げていることを指摘したい。それらの研究知見を応用すれば、批判的統合に対する教授介入の対象領域を拡充していくことができるだろう。

以上に加え、次の4点を今後の課題として特記したい。第1に、本論文の最初で触れたとおり、批判的統合研究には複数テキスト処理の背景に想定しているリテラシー活動に領域的な偏りが見られる。すなわち、多くの研究が歴史学リテラシーとしての批判的統合を想定してきた。この問題に対して、本論文では、少なくとも本論文で提示した基本的な枠組みやアイデア

は歴史学リテラシーの枠を超えて適用できるという立場で議論を行った。しかし、特定の領域への偏りが批判的統合の多様な姿を覆い隠してしまっている恐れがあることはやはり否定できない。例えば、Stratman (2002) によると、法律家は特定の事件を法的に解釈・判断する場合しばしば、適用できそうな法律を見つけ、その適用可能性を様々な判例をもとに考えたり根拠づけたりするという。そこではまさに複数テキスト (例えば、調書、法令集、判例集) の批判的統合が行われるが、複数の歴史文書から歴史事象を推理するのとはかなり様相が異なる。そもそも、本論文で提示した基本的な枠組みやアイデアが歴史学リテラシーの枠を超えるとであっても、現段階で、あらゆる領域にそれらが当てはまると断言することはできない。今後の研究では、多様な領域の批判的統合を取り上げ、その領域固有な部分とそうでない部分を明らかにしながら、本論文の枠組みやアイデアがどこまで通用するのかを見極めていくことが求められる。

第2に、従来の批判的統合研究はテキスト変数をほとんど考慮に入れてこなかった。せいぜい、批判的統合に及ぼす単数テキスト形式と複数テキスト形式の影響を比較した研究 (Rukavina & Daneman, 1996)、複数テキストの構成がテキスト評価に及ぼす影響を調べた研究 (Rouet et al., 1996)、テキストの余白に別の読み手が書き残した評価的な書き込みの有無や内容が読み手のテキスト評価に及ぼす影響を調べた研究 (Wolfe, 2002) が散見される程度である。複数テキスト処理研究で扱われるべきテキスト変数には、テキストの種類や構造など個々のテキストを特徴づけるテキスト内変数とともに、テキスト間変数が含まれる。テキスト間変数とは、処理の対象となるテキストの数や構成、提示順序、ミクロまたはマクロ・レベルにおけるテキスト間の潜在的関係など、テキストの集合・関係の特徴づける変数を指す。批判的統合においてもテキスト間変数は重要な役割を果たしていると考えられる。例えば、複数テキストには、引用関係がないものもあれば、テキスト同士が明示的な引用で緊密に結ばれているものもある。後者の場合、読み手は引用をしたテキストと引用されたテキストの間に何らかの関係があることに素早く気づくことができ、また引用の仕方から両者がどのような関係があるのかを比較的容易に読み取ることができるかもしれない。本論文でも触れたように、これまでの研究は批判的統合の困難を読み手変数と結びつけることが多かった。しかし、今後の研究はテキスト変数やそれと読み手変数の相互作用にも目を向けてい

くべきだろう。

第3に、発信という観点から批判的統合にアプローチする研究も必要である。例えば、学問分野の専門家は通常、批判的統合を複数テキスト処理の最終目的としているわけではないだろう。それはむしろ、複数テキストをもとに自分自身のテキスト（論文や著書、学会発表・講演など）を産み出し、学界や一般社会に向けて発信するまでの一工程であることが少なくないと考えられる。つまり、当該学問分野における論争や問題解決への関与・寄与を前提にして批判的統合が行われている。発信は新聞への投書や選挙での一票、インターネット上での発言などの形をとるかもしれないが、同じことは市民として社会参加する場合にも当てはまる。発信まで含めることで、批判的統合が本来、テキストから知識を得て利用するだけの単なるテキスト消費の活動ではなく、社会の中に新たな知識を創り出すテキスト生産の活動であることが明確になると期待される。ところが、従来の研究では、批判的統合の所産を小論文や口頭での報告などの形で産出するよう実験参加者に求めても、何のために産出する（した）かという目的が多くの場合あいまいなままにされてきた。これは、批判的統合の研究者が、読み手が書き手の目的や動機を考慮しながらテキストを評価することの重要性を強調してきたこと（e.g., Wineburg, 1994）を考えると、奇妙なことと言える。発信という観点からのアプローチが必要なもう一つの理由はそこにある。すなわち、誰にありはどどこに向けての発信であるかを問題にすることで、読み手がどういう役割・立場で何のために批判的統合を行うのかがクローズアップされるだろう。

最後に、本論文では複数テキストを書かれたテキストに限定したが、今後は音声・映像テキストも複数テキストに加えるべきかもしれない。私たちの日常生活を振り返ると、複数の書かれたテキスト同士だけでなく、例えば、ある政策に対する意見をテレビで視聴し、それとは異なる意見を新聞で読むというように、書かれたテキストと音声・映像テキストを批判的に統合しなければならない場合もある。O'Keefe (2002) によると、「同じ」内容であっても、音声・映像テキストは送り手の声や姿から誰がそのテキストを生成したかに受け手の注意が向きやすく、一方、書かれたテキストは読み返すことが比較的容易にできる点に特徴があるという。こうした提示モードの特性の違いが批判的統合に異なる影響を及ぼす可能性も考えられる。近年、情報メディアの多様化・普及を受けて、異種モードで提示された情報の統合に焦点を当てた研究が徐々に増え

てきてはいるが、そのほとんどは本論文でいう相補的統合を対象にしている（e.g., Mayer, 2005）。音声・映像テキストにも批判的吟味の余地はあり、学問分野の実践・教育や市民としての社会参加ではそれらも含めた複数テキストの批判的統合が求められよう（e.g., Wiley & Ash, 2005）。複数テキストの範囲を広げることは、批判的統合研究の実用的価値を一層高めることにつながると考えられる。

引用文献

- Ackerman, J. M. (1991). Reading, writing, and knowing : The role of disciplinary knowledge in comprehension and composing. *Research in the Teaching of English*, **25**, 133-178.
- Afflerbach, P., & Cho, B. (2010). Determining and describing reading strategies : Internet and traditional forms of reading. In H. S. Waters, & W. Schneider (Eds.), *Metacognition, strategy use, and instruction* (pp. 201-225). New York : Guilford.
- Baxter Magolda, M. B. (1992). *Knowing and reasoning in college : Gender-related patterns in students' intellectual development*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Bråten, I., & Strømsø, H. I. (2006). Effects of personal epistemology on the understanding of multiple texts. *Reading Psychology*, **27**, 457-484.
- Bråten, I., Strømsø, H. I., & Britt, M. A. (2009). Trust matters : Examining the role of source evaluation in students' construction of meaning within and across multiple texts. *Reading Research Quarterly*, **44**, 6-28.
- Brem, S. K., Russell, J., & Weems, L. (2001). Science on the Web : Student evaluations of scientific arguments. *Discourse Processes*, **32**, 191-213.
- Britt, M. A., & Aglinskias, C. (2002). Improving students' ability to identify and use source information. *Cognition and Instruction*, **20**, 485-522.
- Britt, M. A., Perfetti, C. A., Sandak, R., & Rouet, J.-F. (1999). Content integration and source separation in learning from multiple texts. In S. R. Goldman, A. C. Graesser, & P. van den Broek (Eds.), *Narrative comprehension, causality, and coherence : Essays in honor of Tom Trabasso* (pp. 209-233). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

- Britt, M. A., & Sommer, J. (2004). Facilitating textual integration with macro-structure focusing tasks. *Reading Psychology*, **25**, 313-339.
- Cerdán, R., & Vidal-Abarca, E. (2008). The effects of tasks on integrating information from multiple documents. *Journal of Educational Psychology*, **100**, 209-222.
- De La Paz, S. (2005). Effects of historical reasoning instruction and writing strategy mastery in culturally and academically diverse middle school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, **97**, 139-156.
- Dole, J. A., Nokes, J. D., & Dritis, D. (2009). Cognitive strategy instruction. In S. E. Israel, & G. G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 347-372). New York : Routledge.
- Ferretti, R. P., MacArthur, C. D., & Okolo, C. M. (2001). Teaching for historical understanding in inclusive classrooms. *Learning Disability Quarterly*, **24**, 59-71.
- Flower, L. (1990). The role of task representation in reading-to-write. In L. Flower, V. Stein, J. Ackerman, M. J. Kantz, K. McCormick, & W. C. Peck (Eds.), *Reading to write : Exploring a cognitive and social process* (pp. 35-75). New York : Oxford University Press.
- Flower, L., Stein, V. Ackerman, J., Kantz, M. J., McCormick, K., & Peck, W. C. (Eds.) (1990). *Reading to write : Exploring a cognitive and social process*. New York : Oxford University Press.
- Geisler, C. (1994). *Academic literacy and the nature of expertise : Reading, writing, and knowing in academic philosophy*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Goldberg, T., Schwarz, B. B., & Porat, D. (2008). Living and dormant collective memories as contexts of history learning. *Learning and Instruction*, **18**, 223-237.
- 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.
- Graesser, A. C., Wiley, J., Goldman, S. R., O'Reilly, T. Jeon, M., & McDaniel, B. (2007). SEEK Web tutor : Fostering a critical stance while exploring the causes of volcanic eruption. *Metacognition Learning*, **2**, 89-105.
- Greene, S. (1993). The role of task in the development of academic thinking through reading and writing in a college history course. *Research in the Teaching of English*, **27**, 46-75.
- Greene, S. (1994). The problems of learning to think like a historian : Writing history in the culture of the classroom. *Educational Psychologist*, **29**, 89-96.
- 平山るみ・楠見 孝 (2004). 批判的思考態度が結論導出プロセスに及ぼす影響—証拠評価と結論生成課題を用いての検討— 教育心理学研究, **52**, 186-198.
- (Hirayama, R., & Kusumi, T. (2004). Effect of critical thinking disposition on interpretation of controversial issues : Evaluating evidences and drawing conclusions. *Japanese Journal of Educational Psychology*, **52**, 186-198.)
- Hofer, B. K. (2001). Personal epistemology research : Implications for learning and teaching. *Educational Research Review*, **13**, 353-383.
- Hynd, C. R. (1999). Teaching students to think critically using multiple texts in history. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, **42**, 428-436.
- 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.
- 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.
- King, P., & Kitchener, K. (1994). *Developing reflective judgment : Understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults*. San Francisco : Jossey-Bass.
- 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. (Kobaya-

- shi, K. (2008). Understanding controversial texts : An analysis using a think-aloud method. *Bulletin of the Faculty of Education, Shizuoka University, Liberal Arts and Social Sciences Series*, **58**, 159-170.)
- 小林敬一 (2009). 論争的な複数テキストの理解(2) —誤りの分析— 静岡大学教育学部研究報告(人文・社会科学篇), **59**, 139-152. (Kobayashi, K. (2009). Understanding controversial texts (2) : An analysis of errors. *Bulletin of the Faculty of Education, Shizuoka University, Liberal Arts and Social Sciences Series*, **59**, 139-152.)
- Kobayashi, K. (2009a). The influence of topic knowledge, external strategy use, and college experience on students' comprehension of controversial texts. *Learning and Individual Differences*, **19**, 130-134.
- Kobayashi, K. (2009b). Comprehension of relations among controversial texts : Effects of external strategy use. *Instructional Science*, **37**, 311-324.
- Kobayashi, K. (2010). Strategic use of multiple texts for the evaluation of arguments. *Reading Psychology*, **31**, 121-149.
- Kuhn, D. (2005). *Education for thinking*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Mason, L., & Boldrin, A. (2008). Epistemic metacognition in the context of information searching on the Web. In M. S. Khine (Ed.), *Knowing, knowledge and beliefs : Epistemological studies across diverse cultures* (pp. 377-404). New York : Springer.
- Mason, L., & Boscolo, P. (2004). Role of epistemological understanding and interest in interpreting a controversy and in topic-specific belief change. *Contemporary Educational Psychology*, **29**, 103-128.
- Mayer, R. E. (Ed.) (2005). *The Cambridge handbook of multimedia learning*. New York : Cambridge University Press.
- 道田泰司 (2003). 批判的思考概念の多様性と根底イメージ 心理学評論, **46**, 617-639. (Michita, Y. (2003). Diversity and a fundamental image of the major concepts of critical thinking. *Japanese Psychological Review*, **46**, 617-639.)
- Moje, E. B. (2007). Developing socially just subject-matter instruction : A review of the literature on discipline literacy teaching. *Review of Research in Education*, **31**, 1-44.
- Nash, J. G., Schumacher, G. M., & Carlson, B. W. (1993). Writing from sources : A structure-mapping model. *Journal of Educational Psychology*, **85**, 159-170.
- Nelson, J., & Hayes, J. R. (1988). *How the writing context shapes college students' strategies for writing from sources* (Technical Report No. 16). Pittsburgh, PA : Center for the Study of Writing.
- Nelson, N. (2008). The reading-writing nexus in discourse research. In C. Bazerman (Ed.), *Handbook of research on writing* (pp. 435-450). New York : Lawrence Erlbaum Associates.
- 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.
- Norris, S. P., & Phillips, L. M. (2009). Scientific literacy. In D. R. Olson & N. Torrance (Eds.), *The Cambridge handbook of literacy* (pp. 271-285). New York : Cambridge University Press.
- O'Keefe, D. J. (2002). *Persuasion : Theory and research*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- 大河内祐子 (2006). 結論が対立する2つのテキスト間の矛盾の発見 読書科学, **50**, 59-72. (Okouchi, S. (2006). Contradiction detection for two texts with conflicting conclusions. *The Science of Reading*, **50**, 59-72.)
- 大河内祐子・深谷優子 (2007). 複数テキストはいかに統合的に理解されるか：読解中の活動に注目して 認知科学, **14**, 575-587. (Okouchi, S., & Fukaya, Y. (2007). How readers integrate information from multiple texts : Activities performed while reading. *Cognitive Studies*, **14**, 575-587.)
- Olson, D. R. (2009). Literacy, literacy policy, and the school. In D. R. Olson & N. Torrance (Eds.), *The Cambridge handbook of literacy* (pp. 566-576). New York : Cambridge University Press.
- Perfetti, C. A., Rouet, J.-F., & Georgi, M. C. (1999). Toward 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 : Lawrence Erlbaum Associates.
- Perry, W. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years*. New York : Holt, Rinehart & Winston. Original work published 1968.)
- Rieh, S. Y. (2002). Judgment of information quality and cognitive authority in the Web. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, **53**, 145-161.
- Rouet, J.-F. (2006). *The skills of document use : From text comprehension to web-based learning*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Rouet, J.-F., Britt, M. A., Mason, R. A., & Perfetti, C. A. (1996). Using multiple sources of evidence to reason about history. *Journal of Educational Psychology*, **88**, 478-493.
- Rouet, J.-F., Favart, M., Britt, M. A., & Perfetti, C. A. (1997). Studying and using multiple documents in history : Effects of discipline expertise. *Cognition and Instruction*, **15**, 85-106.
- Rukavina, I., & Daneman, M. (1996). Integration and its effect on acquiring knowledge about competing scientific theories from text. *Journal of Educational Psychology*, **88**, 272-287.
- Sawyer, R. K. (Ed.) (2006). *The Cambridge handbook of the learning sciences*. New York : Cambridge University Press.
- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, **82**, 498-504.
- Schwarz, B. (2003). Collective reading of multiple texts in argumentative activities. *International Journal of Educational Research*, **39**, 133-151.
- Segev-Miller, R. (2004). Writing from sources : The effect of explicit instruction on college students' processes and products. *L1 - Educational Studies in Language and Literature*, **4**, 5-33.
- Sellen, A. J., & Harper, R. H. R. (2002). *The myth of the paperless office*. Cambridge, MA : MIT Press.
- Shanahan, C. (2009). Disciplinary comprehension. In S. E. Israel, & G. G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 240-260). New York : Routledge.
- Spivey, N. N. (1997). *The constructive metaphor : Reading, writing, and the making of meaning*. New York : Academic Press.
- Stadtler, M., & Bromme, R. (2007). Dealing with multiple documents on the WWW : The role of metacognition in the formation of documents models. *International Journal of Computer Supported Collaborative Learning*, **2**, 191-210.
- Stadtler, M., & Bromme, R. (2008). Effects of the metacognitive computer-tool *meta.a.ware* on the web search of laypersons. *Computers in Human Behavior*, **24**, 716-737.
- 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 : Guilford.
- Stearns, P. N., Seixas, P., & Wineburg, S. (Eds.) (2000). *Knowing, teaching, and learning history : National and international perspectives*. New York : New York University Press.
- Stratman, J. F. (2002). When law students read cases : Exploring relations between professional legal reasoning roles and problem detection. *Discourse Processes*, **34**, 57-90.
- 田中優子・楠見 孝 (2007). 批判的思考の使用判断に及ぼす目標と文脈の効果 教育心理学研究, **55**, 514-525. (Tanaka, Y., & Kusumi, T. (2007). Can goals and context affect judgments using critical thinking ? *Japanese Journal of Educational Psychology*, **55**, 514-525.)
- VanSledright, B. A. (2002). *In search of America's past : Learning to read history in elementary school*. New York : Teachers College Press.
- Westby, C. (2004). 21st century literacy for a diverse world. *Folia Phoniatrica et Logopaedica*, **56**, 254-271.
- Wiley, J., & Ash, I. K. (2005). Multimedia learning of history. In R. E. Mayer (Ed.), *The Cam-*

- bridge handbook of multimedia learning* (pp. 375–391). New York : Cambridge University Press.
- Wiley, J., & Voss, J. F. (1999). Constructing arguments from multiple sources : Tasks that promote understanding and not just memory for text. *Journal of Educational Psychology*, **91**, 301–311.
- Wineburg, S. S. (1991a). On the reading of historical texts : Notes on the breach between school and academy. *American Educational Research Journal*, **28**, 495–519.
- Wineburg, S. S. (1991b). 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.
- Wineburg, S. S. (1994). The cognitive representation of historical texts. In G. Leinhardt, I. Beck, & C. Stainton (Eds.), *Teaching and learning in history* (pp. 85–135). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Wineburg, S. S. (1998). Reading Abraham Lincoln : An expert/expert study in the interpretation of historical texts. *Cognitive Science*, **22**, 319–346.
- Wineburg, S. S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts : Charting the future of teaching the past*. Philadelphia, PA : Temple University Press.
- Wolfe, J. (2002). Marginal pedagogy : How annotated texts affect a writing-from-sources task. *Written Communication*, **19**, 297–333.
- Wolfe, M. B. W., & Goldman, S. R. (2005). Relations between adolescents' text processing and reasoning. *Cognition and Instruction*, **23**, 467–502.
- Young, K. M., & Leinhardt, G. (1998). Writing from primary documents. *Written Communication*, **15**, 25–68.

付 記

本研究は、平成 21～23 年度科学研究費補助金・基盤研究(C) (課題番号 21530680) の助成を受けた。

(2009.8.6 受稿, '10.4.26 受理)

Critical Integration of Multiple Texts

KEIICHI KOBAYASHI (FACULTY OF EDUCATION, SHIZUOKA UNIVERSITY)

JAPANESE JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY, 2010, 58, 503–516

The present article reviews a growing body of research on the processing of multiple texts, focusing on critical integration as higher-order literacy, and synthesizes that literature. Critical integration was defined as the processes and products of integrating information from multiple texts, based on critical thinking, in contrast to complimentary integration. Critical integration is particularly important with respect to discipline practice, discipline-based education, and involvement in civic society. The present author proposes that critical integration is composed of 3 key components : textual evaluation, understanding of intertextual relations, and reconciliation. Reasons why novice students have more difficulty than discipline (quasi-) experts in critical integration were discussed in terms of reader variables, namely, strategy use, task representation, and personal epistemology. Finally, intervention programs aimed at improving students' competence in critical integration were evaluated, and directions for future research were discussed.

Key Words : critical integration, multiple texts, text processing, higher-order literacy, review of the literature