

初年次教育におけるクリティカル・リーディング指導の試み： AI社会が求めるクリティカル・リーディング指導の探究

川 橋 郁 子

要 旨

本稿の目的は、二つある。一つ目は、AIの進化を概観し、AI社会で求められる能力を特定すること、二つ目は、大学におけるクリティカル・リーディング指導の現況を分析し、その効果と課題を明らかにすることである。

AIの普及は、文章を批判的に読む力を要請する。近年、初等教育から高等教育まで、文章を批判的に読む力を育てる授業が導入されつつある。高崎経済大学経済学部初年次必修科目である「日本語リテラシー」も、そうした取り組みの一つである。そこでは、論理的な文章の「基本の型」が徹底的に教え込まれる。本稿の分析では、そのような型指導が、文章の構成を把握し、論旨を理解する学生の力を向上させていることが確認された。その一方で、論点を考察した学生の答案には、著者の意見を繰り返すだけのコメントが少なくなかった。著者の論理を吟味し、それを批判する回答はおよそ3割に留まったのである。この背景には、授業にて指導される「基本の型」が、パラグラフ間の形式的関係を設定するにとどまり、パラグラフ内の論証を読み解く足がかりになっていないことが考えられる。

はじめに

本稿の目的は、二つある。一つ目は、AIが普及する中で、必要となる能力を特定することである。二つ目は、初年次教育におけるクリティカル・リーディングの指導に焦点をあて、その効果を検証することである。AIの普及が進む現在の社会において、批判的に読む力は重要性を増しており、その育成を目指す初年次教育の取り組みは、AI社会においてこそ必要であることを示す。

AIの発展は著しい。これまで人間がこなしていた仕事の一部が、AIによって代替され始めている。AIに代替される業務が、広範囲にわたり、かつ、新しい領域、知的労働、いわゆるホワイトカラーの業務に及ぶことから、その社会的影響が注視されている。AIによって雇用が失われ不況に陥るといふ悲観論への賛否は分かれるが、働き方や仕

事において求められる能力が大きく変わるとの予想は広く共有されている¹。

では、このような変化の中で必要とされる能力とはどのようなものであろうか。その一つは、数学的思考力であろう。AIが数理モデルをベースとしていることを考えれば、AIを効果的に使っていくために、数学的思考力が求められることは容易に想像できる。2019年6月、政府は「統合イノベーション戦略」を閣議決定した（日本経済新聞 2019）。そこでは、AI知識・スキルを各専門分野で活用しうるAI人材を、2025年までに年間25万人育成する目標が掲げられている。その背景には、数理・データサイエンス・AIに係る知識・素養が極めて重要となっているとの認識がある。全大学生、高等専門学校生に初級水準のAI教育を課すことが掲げられており、今後、文系理系を問わず、数学的思考力の育成が進められていくだろう。

このように、数理教育へ注目が集まる中、あらためてその重要性を指摘されているのが、読み書きの能力である。とりわけ、AIの開発に関わる研究者や実務家が、文章を読み書きする能力の重要性を指摘していることは、興味深い。たとえば、人工知能プロジェクト「ロボットは東大に入れるか」のプロジェクトディレクターを務める新井紀子は、AI社会を生き抜くために必要な力として、「意味を理解して読む力」を挙げる。この読む力の根底にあるのは、言葉と言葉の関係をつかまえる力である²。しかし、新井は、近年、この力が低下傾向にあると指摘する。語と語の関係を無視し、文章を単語の羅列として把握する「AI読み」が広まり、その結果、教科書を読めない子どもが増えていると警鐘を鳴らす³。教科書や仕様書を読めなければ、AIに対応する新規の技術や知識を習得することもままならない。語と語の関係、つまり、論理を追う力はAI社会を生き抜くために不可欠な力なのである。

こうした能力の重要性は、広く社会に認識されてきており、小中高だけでなく、大学においても、読み書き能力の育成を図るカリキュラムが整備されつつある。文章の書き方、読み方を指導する新入生向けのプログラム、初年次教育が多くの大学で導入されているのである。平成28年度にはおよそ9割の大学で、「レポート・論文の書き方等の文章作法」の指導プログラムが実施されている（文科省 online 1 : 14）。こうした初年次教育導入の背景には、近年の若者の読書離れや中学、高校での作文指導の不足などがあるだろう。しかし、そこには、過去の失われたものを取り戻すだけでなく、未来の変化へ対応していく、未来志向的な価値が見いだされるべきである。

本稿では、まず、進化を続けるAIを概観し、同技術を使いこなすためには、言葉と言葉の関係に注目し、文章を批判的に読む力が必要になることを示す。続けて、高崎経済大学経済学部の初年次必修科目「日本語リテラシーⅠ」における、読み方指導の概要

1 悲観論については、(新井 2010: 第5章)、(新井 2018: 第4章)を参照。楽観論については、(野村 2016)、(ドーアティ 2018)参照。

2 新井は、読むために必要なものとして、識字、語彙量に加え、語と語、文と文の関係を正しく把握する力を挙げる(新井 2019: 36-40)。

3 同様の危機感を、哲学者の野矢茂樹も表明している(大修館書店 online)。

を説明、それが、批判的に読む力の育成を目指すものであることを説明する。その上で、2019年度の「日本語リテラシーⅠ」において筆者が採点を担当した「読み方確認テスト」を調査し、クリティカル・リーディングの指導が批判的に読む力に及ぼす効果を検証する。

1 AIによる文章の作成

1.1 AIを用いた小説の制作

文章を読む、書く分野において、AIの進出が始まっている。2015年には、AIを利用して書かれた小説が、星新一賞の一次審査を通過して話題となった。しかし、同賞に応募した「きまぐれ人工知能プロジェクト 作家ですよ」代表の松原仁は、創作活動における役割分担を「人間が8割、コンピューターが2割」と評している（佐藤 2016：163）。これは、同プロジェクトでは、人間が、小説の形式や内容に関し多くのルールをあらかじめ設定していたためであろう。AIは、人間が定めたルールに従い、パラメーター部分にプールされた語句の一つを自動で当てはめる役割を果たしていたのである⁴。

同プロジェクトでは、まず、人間によって小説の原案が書きあげられた。そして、原案に基づき、文章の構成に関するルールと、パラメーターの値を決定するルールが定義された。文章の構成とは、文を並べて一つの小説を組み立てる設計図のことである。ここでは、小説全体を構成するブロック、ブロックを構成するサブブロック、サブブロックを構成する文というように、具体的な文から一つの小説を記述するための組み立てルールが示されている。

同プロジェクトの小説生成器は、この組み立てルールをベースに、ストーリーの基本要素に当たる部分をパラメーター化することで、同じ構成を持つ小説を複数生成できるよう仕組まれている。たとえば、原案が、主人公が悪魔に願い事をし、望ましい結果と望ましくない結果とを得る悪魔物語である場合、生成される小説も、「願い事」と、「望ましい結果」「望ましくない結果」という基本要素を持つものとなる。そして、これらの要素をパラメーター化することで、複数の悪魔物語が生成できるようになるのである。小説生成器の作成に当たった佐藤理史は、この仕組みを、「ルールが規定する文章の構造を縦糸に、パラメータが規定する内容とその依存関係を横糸にして」文章を紡ぐと表現している（佐藤 2016：100）。ここにおいて重要なのは、願い事の内容によって結果の内容が規定されること、パラメーター間に依存関係があることである。この依存関係に基づき、願い事のパラメーターが結果のパラメーターを制約するようにルールを定めることによって、ストーリー的に矛盾のない小説を記述することが可能になるのである。

このように、「きまぐれプロジェクト」では、人間が、文章の構成に関するルールと、

4 「きまぐれプロジェクト」の詳細については（佐藤 2016）を参照のこと。

ストーリーを構成する基本要素に関するルールを定める。このルールに従って、コンピューターが独立したパラメーターの値をランダムに選ぶことで、形式的にも意味的にも破綻のない小説が複数生成されるのである。

プロジェクトの経験を踏まえ、佐藤は、天気の間況やマーケット間況など、文章の構成や内容に特定のパターンのある分野では、文章の自動生成が容易であるとする。これは、一定数の具体例があれば、人間がその構成や内容の基本要素を特定し、テンプレートを作成できるからであろう。テンプレートが完成すれば、コンピューターがパラメーター部分にデータを補完することで、自動的に文章が生成されるのである。

このような手法を応用して、文章生成にAIを導入する場合、人間の果たす役割は大きくなる。テンプレートを作成するため、完成形となる文章の構成を設計すること、ストーリーを成り立たせる基本要素と、要素間の制約関係を定めることが求められるのである。この作業は、言葉と言葉の関係をつかまえる力を必要とする。したがって、文章を単語の羅列と見てAI読みしかできない人間には、こなすことはできない。

1.2 機械学習モデルによる文章生成

機械学習、そして、ディープラーニングの登場は、文章生成においても、人間とAIの分業バランスを変えつつある。以下では、教師あり機械学習モデルと、教師なし機械学習モデルを用いた文章生成の取り組みを概説し、そこにおいて、人間が果たす役割を特定する⁵。

田川裕輝と嶋田和孝は、野球の試合結果について、要約文を自動生成する研究を行った。インニングの経緯を示した「play-by-playデータ」から、インニング要約文を自動生成するものである。ここでは、要約文生成に対し、二つの手法、「テンプレート型文生成手法」と「ニューラル型生成手法」が提案されている。前者は、前述のきまぐれプロジェクトと同タイプの手法であり、後者は、教師あり機械学習モデルの手法である⁶。

野球の速報には、試合中にリアルタイムで更新される「play-by-playデータ」や「インニング速報」、試合終了直後に更新される「戦評」などがある。このうち、インニング速報はインニングの情報を網羅的に説明したテキストであり、長文で、試合の状況を簡潔に伝えるものではない。これに対し、戦評は、「待望の先制点を挙げる」のような試合の状況をユーザーに伝えるフレーズ（Game-changing Phrase ; GP）が含まれ、簡潔に試合全体の状況を伝えるものである。田川・嶋田は、この二つを組み合わせ、GPを含んだインニング要約文を自動生成することを目指した。

テンプレート型文生成手法は、生成する文章の雛型となるテンプレートを用意し、対象とする試合インニングのデータを補完して、文章を生成する方法である。テンプレートという、文や語句の並べ方のルールをあらかじめ設定する点で、きまぐれプロジェクト

5 教師あり学習、教師なし学習については、(松尾 2015: 第4章)を参照のこと。

6 テンプレート型手法、ニューラル型手法の詳細は、(田川、嶋田 2018)参照のこと。

の手法と方向性は同じである。作業は大きく二つに分かれる。一つ目は、既存のインニング速報を原案として、基本となるテンプレートを自動生成する作業である。インニング速報は特定の型を持っているため、打席データの類似するインニング速報同士は、打席を説明する文の構造も似ることとなる。したがって、注目打席と類似する打席を持つインニング速報の構成をテンプレートとして流用することが可能なのである。まず、インニングを特徴づける注目打席に焦点化し、対象とする試合インニングと類似した試合インニングのインニング速報を抽出する。次いで、抽出したインニング速報の、注目打席と類似する打席に関する情報をスロット化、それ以外の部分は文圧縮処理により削除する。これにより、基本のテンプレートが完成する。

次いで、このテンプレートに、GPを組み込む作業が行われる。同じ打席結果であっても、試合状況によって、その意味合いは異なる。したがって、類似打席のインニング速報をベースにした基本のテンプレートに、試合状況を伝えるGPを組み合わせることが必要なのである。このとき、戦評から抜き出したGPと基本のテンプレートをマッチングするルールを定義することが重要となる。GPは、インニングの状況に基づき、規則的に戦評に書き込まれている。たとえば、「試合を振り出しに戻す」というGPは、すべて、6回以降の同点に追いつく得点シーンに用いられている。つまり、インニングの状況がGPを制約する、依存関係が見いだされるのである。田川・嶋田は、この依存関係を発見し、GPをテンプレートに融合するルールを作成した。そして、注目打席のデータがこのルールにマッチする場合、基本のテンプレートに対して、GPを融合した。これによって、多様な試合状況に対応するインニング速報文のテンプレートが用意されたのである。最後に、このテンプレートのスロット部分に注目打席のデータを補完し、最終的な文章が自動生成される。

きまぐれプロジェクトに比べ、このテンプレート型手法では、文章生成における人間の役割が縮小している。それは、人間が原案を書かず、既存の文章を利用しているためである。インニング速報には特定の型があるために、既存のインニング速報の構成をそのままテンプレートとして利用できる。つまり、人間が組み立てルールを定義しなくても、文法的に破綻のない文章を生成することができるのである。

しかし、基本のテンプレートにGPを融合し、打席結果だけでなく、試合のストーリーを伝える文章を生成する段階において、人間が果たした役割は小さくない。テンプレート型手法では、打席結果を伝える基本テンプレートと、試合状況を伝えるGPを用意し、両者を組み合わせることによって、多様な試合のストーリーをも伝える最終テンプレートを生成した。これは、文章の構成ルールを縦糸としつつ、パラメーターを横糸とし、パラメーターに複数の選択肢を用意することで多様な小説の生成を可能にしたきまぐれプロジェクトと同様のアプローチである。ここで重要となるのが、複数の選択肢の中から、試合の文脈に矛盾しないGPを選択するルールの設定である。このルール設定は、きまぐれプロジェクトと同様、テンプレート型手法においても、人間が担っている。

このように、既存の文章を利用する場合、人間が文章の組み立てルールを作成する必要はなくなる。しかし、基本のテンプレートをベースに、パラメーターに幅を持たせて、多様なストーリーの文章を生成するためには、人間の役割が欠かせない。人間が、ストーリーの基本要素間の意味的なつながりを見定め、要素間のマッチングルールを設定する必要があるのである。そこでは、既存の文章を読み込んで、言葉と言葉の関係をつかまえる力が重要となる。

ニューラル型文生成手法は、機械学習の手法を採用している⁷。play-by-playデータから、「符号化器復号化器 (Encoder-Decoder) モデル」の一つである「系列-系列 (Sequence-to-Sequence) モデル」を用いて、イニング要約文を生成する。符号化器 (Encoder) の再帰的ニューラルネットワーク (RNN) に、打席ベクトルを時系列で入力し、隠れ層の状態を計算。次いで、復号化器 (Decoder) では、すべてのベクトルを Encode することで得られた最終的隠れ層の状態を利用し、符号化器とは別の RNN により系列 (テキスト) を一つずつ出力していく。

ニューラル型手法と、テンプレート型手法やきまぐれプロジェクトの手法とは、大きな違いがある。テンプレート型手法、きまぐれプロジェクトの手法とも、文章の構成や、ストーリーの基本要素に関するルールは、人間の判断にしたがって生成された。きまぐれプロジェクトでは、人間が、ショートショートの原案を作り、生成する文章の構成や要素間の依存関係を決定した。テンプレート型手法では、既存のイニング速報を基に、自動的に基本のテンプレートを生成するが、打席データの類似したイニング速報を原案として採用するとのルールは人間が定めている。GPと基本のテンプレートをマッチングするルールも同様である。これに対し、ニューラル型手法では、コンピューターが、入力されたデータからテキストを出力するルール全般を設定する。コンピューターは、入力データにあたるplay-by-playデータと出力データにあたる過去のイニング速報、戦評データとの対応関係を、膨大な正解データから学習する。そして、新規のデータに対し、望ましい速報文を出力するルールを導出し、それに基づき、テキストを出力するのである。

つまり、文法的、意味的に破綻のない文章を生成するためのルールを人間が設定していたきまぐれプロジェクト、テンプレート型手法に対し、ニューラル型手法では、そのようなルールの設定もコンピューターが担っている。この点において、ニューラル型手法では、文章生成において人間の果たす役割が、さらに小さくなったと言える。

ただし、コンピューターは自ら学習してルールを導出しているのではない。そこに至るまでには、人間が、学習用のデータを用意し、入力データと出力データの正しい対応関係をコンピューターに教え込まなければならない。田川・嶋田のニューラル型手法においても、play-by-playデータとイニング速報との紐づけは、人手で行われている。た

7 ニューラルネットワークを利用したモデルについては、(松尾 2015: 第4章)、(ゴールドバーグ 2019: 第14章)を参照のこと。

例えば、イニング速報の各文が何打席分の内容を含むかを読み取り、一文一文に、該当する打席分のplay-by-playデータを結びつける作業が行われた。つまり、コンピューターが、入力データと出力テキストの関係を精確に学習するためのデータセット作りは、人間によって担われているのである。

このように、教師あり機械学習では、データに正解ラベルを対応させる作業において、人間の関与を必要とする。これに対し、教師なし学習モデルでは、そのような作業が不要となり、文章生成における人間の役割はさらに縮小する可能性がある。2019年2月、イーロン・マスクが支援する非営利の人工知能研究グループ、「Open AI」が、教師なし学習モデルを採用した文章生成器「GPT-2」の開発を発表した。GPT-2は、数語あるいは数ページにわたる文章を入力すると、そのスタイルやトーンを踏まえた数文を出力する。その文章のレベルは高く、2019年8月に発表されたコーネル大学の最新調査では、GPT-2が生成した文章を読んだ人の70%が文章をニューヨーク・タイムズの記事だと誤解したという結果が出ている（GIGAZINE online）。入力と正しい出力がセットになった訓練データをあらかじめ用意する教師あり学習に対し、教師なし学習では、入力用のデータのみ用意され、コンピューターが自動的にデータ内のパターンやルールを抽出する。つまり、教師なし学習モデルでは、入力データと出力データの対応関係を人間がコンピューターに教える必要もないのである。

1.3 機械学習モデルによる文章生成の陥穽

機械学習、とりわけ、ディープラーニングを用いた文章生成器は、文章作成における人間の役割を大幅に縮小させるかもしれない。私たちは、新聞記事のスタイルや流儀を知らなくとも、AIを使って記事を書けるようになるかもしれない。それによって、人手では手が回らなかった分野に関する記事が作成され、情報が広く伝達されるなどのメリットがあるだろう。

しかし、問題も発生する可能性が高い。Open AIは、当初、GPT-2の詳細情報を公開しないと発表した。GPT-2がフェイクニュースの作成などに悪用されることを懸念したためである⁸。Open AI自身、GPT-2が悪用のために微調整できることを認めている。さらに、GPT-2を白人優越主義などのイデオロギーに対応するよう調整し、プロパガンダ文章を生成させることができるとの報告も挙がっているのである（GIGAZINE online）。

AI技術の導入は、文章生成において人間の役割を縮小する可能性がある。しかし、これは、AIが人間から独立して文章を生成することを意味してはいない。それは、コンピューターの学習が、あらかじめ人間の用意するデータに依存しているからである。

コンピューターは用意されたデータからパターンやルールを抽出、あるいは、正解を

8 2019年8月以降、Open-AIは、GPT-2の各モデルを発表している。（GIGAZINE online）を参照のこと。

学ぶ。もし、だれかが差別的表現を多用するデータを用意して、学習用データに混入させた場合、コンピューターがその差別的表現のパターンを学び、そのような表現の文章を出力する可能性がある。たとえば、グーグル翻訳はコンピューターが手本とする対訳データの作成を一部、ユーザーに委ねているが、ユーザーのいたずらによって、入力とは関係のない、悪意ある表現が翻訳結果として表示されるトラブルが生じている（新井 2018：150）。

このような問題は、悪意によってもたらされるとは限らない。ヘイトスピーチを検出する機械学習システム開発プロジェクトのアルゴリズムが人種差別を助長する結果になったことが報告されている（Forbes Japan online）。「ヘイトスピーチ」「問題なし」などとラベル付けした10万件以上のツイートをデータセットとしてAIに学習させ、新たなツイートでヘイトスピーチを検出させると、問題のないツイートのおよそ半数が有害なコンテンツと判定されてしまったのである。問題がないにもかかわらず有害なコンテンツと判定されたツイートの多くは、アフリカ系黒人のツイートだった。AIが一般的英語と黒人英語を区別できなかった結果、黒人英語のツイートの多くを有害と判定してしまったという。黒人英語では、“Nigger”は、差別的意味を持たないが、AIが手本とした一般的英語では差別的意味を持っていたため、AIは差別的意味で用いられなかった“Nigger”を含むアフリカ系黒人のツイートを、有害と判定してしまったのである。これは、システム開発者に悪意や差別意識があった結果ではない。10万件を超えるデータでも、AIが黒人英語と一般的英語とを区別できるまでに至るには、その量、あるいは質的に不足があったのである⁹。

コンピューターは用意されたデータからしか学ぶことができない。したがって、用意されたデータに偏りがある場合、その偏りを忠実に再現する。私たちが自覚的、あるいは無自覚に有する偏見や差別意識は、AIを通して再生産される（人工知能学会 online、野村 2019：396-399）。AIは人間が過去に書いた文章に従って文章を作成するのであり、文章作成段階でいかに人間の役割が縮小されても、AIを人間から自立した著者と見なすことはできない。

ディープラーニングを用いた文章生成器が普及した場合、文章を作成する側、文章を読む側双方に、AIの出力する文章を、批判的に読む力が求められる。文章生成器の開発側は、出力された文章に、ひいては、文章生成器自体に不備はないか、最終的な出力の内容をチェックする必要がある。文章を利用する側は、人手で書かれた文章と同じく、それを鵜呑みにせず、批判的に読み解くことが必要である。

ここまで、文章を作る作業に焦点をあて、そこにおいてAIが導入されつつある状況を概観した。AIを用いた文章生成には、テンプレートを人間が作成し、それにコンピューター

9 同様の問題は、アマゾンが開発を断念した人材採用システムでも生じた。学習用データに偏りがあったため、AIは男性の方が採用に適した人材と判断し、女性という言葉が入っている履歴書を低く評価するようになった（朝日新聞 2019）。

ターがデータを補完して文章を生成するテンプレート型手法と、コンピューターが文章生成のルールの設定から文章の生成までを担う機械学習型手法がある。そして、どちらの手法を用いる場合でも、人間には、言葉と言葉の関係、論理を追う力が必要となる。テンプレートを作成する際、既存のテキストを流用して文章構成のルールを設定する労力を省くことは可能である。しかし、基本のテンプレートに、様々なストーリーを表現するような幅をもたせるためには、パラメーターに複数の選択肢を持たせる必要がある。そして、パラメーターの値が意味的に破綻のないよう選択されるためには、人間がパラメーター間の意味的つながりを見抜いてルール化しておかなければならない。ストーリーの基本要素にあたる文や語句同士の意味的連関を正しく把握し、論理的な文章を紡ぐ力が求められるのである。

機械学習型の手法では、既存のデータから、コンピューターが自動で文章を生成するルールを学ぶため、書き手としての人間の役割は小さくなったかのように見える。しかし、コンピューターは人間から独立した書き手となることはない。コンピューターは人間が用意した、人間が作成したデータにのみ頼って、ルールを抽出する。データに含まれる人間の偏見は、コンピューターによって再生産されることになるのだ。したがって、機械学習型の手法で文章が生成される場合、人間には、出力された文章の信頼度を評価する力が求められることになる。文章の信頼度を評価する基準は様々だが、言葉と言葉のつながり、論理の妥当性はその一つである。

以上のように、テンプレート型手法、機械学習型手法のいずれを用いるとしても、人間には、文章を構成する要素、言葉と言葉の関係をつかむ力が求められる。このような本章の結論に基づき、次章以降では、クリティカル・リーディング指導の取り組みに焦点をあてる。これは、クリティカル・リーディングを、言葉と言葉の関係に注目し、文章の信頼度を評価する読みの実践と考えるためである。

2 大学におけるクリティカル・リーディングの実践

2.1 クリティカル・リーディングが要請される背景

文章を批判的に読む作業、すなわち、クリティカル・リーディングの重要性は、AI登場以前から広く主張されてきた。背景には、知識基盤社会の到来がある¹⁰。膨大な知識が高速かつグローバルに伝達され、さらに、社会や知識自体を日々更新していく社会では、知識の習得だけでなく、それを評価し、活用し、新たな知識を創造していく力が不可欠である。結果、教育に対しても、知識の伝授に留まらず、そこから新しい知識を使っていく力の養成が求められることとなった。また、OECDが実施する「学習到達度調査（Programme for International Student Assessment ; PISA）」の「読解力」の分

10 文部科学省は、知識が社会・経済の発展を駆動する基本的な要素となる社会と定義する。（文部科学省 online 3）

野において、日本の成績が低迷したことも、危機感を煽った。文部科学省は、PISAの結果を受けて、PISA型読解力を高めていくための具体的な施策や指導の在り方について検討を進め、平成17年に「読解力向上プログラム」を取りまとめている。その中で、クリティカル・リーディングを、「テキストについて、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」と定義し、その教育を充実させる必要を認めた（文科省 online 2）。これを受けて、近年、小学校でも、クリティカル・リーディングを授業に取り入れる試みが行われ始めている。

このように、社会変化がクリティカル・リーディングを要請している側面がある。しかし、文章を批判的に読む指導は、大学、とりわけ大学のゼミナールにおいて、伝統的に取り組まれてきたものである。大学の学びでは、先行研究を吟味し、自らの問いを立ち上げる力が求められるからである。たとえば、東大教授の吉見俊哉は、大学院のゼミナールにて、「アタック・ミー！」という授業を実施している（吉見2016：197-203）。自著を学生に批判させ、自身と論戦させるものである。学生は、誤字脱字に始まり、論理的な整合性や背後にある視点そのものの限界まで、とにかく徹底的に粗探しをすることが求められる。オックスフォード大学教授の荻谷剛彦も、自身の東大での授業内容をまとめた著書にて、クリティカル・リーディングの実践法を紹介している（荻谷2002）。両者ともに、テキストの批判を推奨しているが、その狙いは、テキストを攻撃すること自体ではなく、自分なりに考えながら読む姿勢を習得させることにある。そのために、両者の授業では、クリティカル・リーディングの方法を具体的に説明する時間が設けられる。批判的に読むことは、著者の論理を読み手自身が追体験した上で、根拠の信頼性や論理の妥当性を判断するものであることを周知徹底し、実践に向かうのである。

このような伝統的にゼミナールなどで行われてきた読み方指導は、初年次教育にも取り入れられつつある。大学における文章表現教育の発展過程を概観した井下によれば、1990年代より、初年次教育として文章表現科目の導入が進んだ。「文章表現教育」と総括されるが、それは、「学生自らが主体的に書くこと考えることによって、学びをメタ的に俯瞰し、自分にとって意味ある知識として再構築する」ことを目指す教育全般を指す（井下 2008：4）。そこでは、書くことに力点を置くが、それは、書くことが、取得した知識を自身の体験と突き合わせて評価するための手段だからである¹¹。つまり、文章表現教育とは、書くことと読むことを一体的にすすめる教育である。

同様の解釈は、成田らによる、日本語リテラシー科目（日本語表現関連科目）の整理においても確認できる。成田らは、各大学の実践事例を特徴づける指標として、OECDのプロジェクト「DeSeCo (Definition and Selection of Competencies)」が「キー・コ

11 井下自身による文章表現教育の実践事例では、講義内容（理論）に関し、自身の経験と照らし合わせて理解を深めるための記述問題が実施されている（井下 2008：第9章）。

「コンピテンシー」として提示した3つの能力、「対課題型」能力、「対人型」能力、「対自己型」能力を採用する（成田ほか編 2014）。このうち、「対課題型」能力は、社会・文化的、技術的ツールを相互作用的に活用する能力のことであり、文章を読み解く能力を含むものである¹²。たとえば、「対課題型」能力に力点をおく実践事例として紹介された、河合塾と単科大学の共同授業「日本語表現法」では、前半に「読むこと」の実践、後半に「書くこと」の実践が設けられている。そして、「読むこと」が「書くこと」の形式と内容を高めるべく設計されている。第一に、客観的・論理的に書かれた文章を読み、その構造を理解することで、文章表現の体裁を整えること、第二に、「読むこと」でテーマに関する理解を深め、文章表現の内容を充実させることが意図されているのである（成田ほか編 2014）¹³。

成田らが紹介する「対課題型」の実践例の多くは、「日本語表現法」と同じく、文章表現の質の向上を最終ゴールとし、その前準備として文章読解を組み込むものとなっている。ただし、文章読解の実践は、作文の材料を集めるために資料を要約することに留まらない。文章を批判的に読み解き、しばしば、自分なりの問いを立てることが求められる。たとえば、教員側が事前にテーマと資料を用意する授業では、見解の対立する複数の資料や、論理の破綻した文章を提示し、批判的な読みを誘発することが行われている¹⁴。また、学生自身が資料を収集し、書くべき問いを導出するプロセスを経験させる授業も実施されている。そこでは、問いを導出する段階で、学生は自ずと批判的に読むことが要請されることになる¹⁵。以上のように、1990年代より広まった、初年次教育における文章表現教育は、クリティカル・リーディング指導を内包するものと言える。

本稿が対象とする高崎経済大学経済学部初年次必修科目の「日本語リテラシーⅠ」も、聞き方指導、書き方指導、読み方指導の三部構成となっている。「聞く力」「書く力」とともに、対課題型の能力、すなわち、「読む力」の向上を目指すものである（名和 2015：16）。ただし、書き方指導が読み方指導に先駆けて行われる点が、他の実践事例と異なっている。両指導で扱うテーマは異なっており、文章読解によって文章表現の内容を充実させる設計にはなっていない。詳細な指導手順は後述するが、両指導に共通する要素は、文章のテーマではなく「型」である。つまり、文章表現を通じて論理的文章の型を伝授し、型に関する知識を活用して文章を批判的に読み解かせる授業構成になっ

12 「対人型」能力とは、多様な社会グループにおける人間関係の形成能力であり、「対自己型」能力は、自律的に行動する能力である（旺文社 online）。他者とのコミュニケーションや自身の思考をふり返る際に、文章を読み解く能力は有効であり、その点で、文章を読み解く能力は「対人型」能力、「対自己型」能力の基礎ともなりうるものである。

13 同様の実践例として、九州国際大学の「教養特殊講義」がある。この科目では「知識活用力（リテラシー）」のプロセスを情報分析→課題発見→構想→表現と捉え、そのプロセスを段階的に習得させる指導を行っている。具体的には、二週にわたって資料の読解と分析を行った上で、そのテーマに関する自身の意見を800字程度の文章にまとめる授業設計となっている（成田ほか編 2014）。

14 たとえば、桃山学院大学の「大学レポート入門」では、複数の論者の主張を読み解き、議論の争点を見出した上で、自身の問いをたててレポートを作成する課題が課されている（藤間ほか 2017）。また、開智国際大学の菊島らの授業実践では、意図的に多くの問題点を含めて執筆された創作論文を批判的に読み解くグループワークが行われている（菊島ほか 2018）。

15 東京海洋大学の事例（成田ほか編 2014）を参照のこと。

ている。

次章では、この「日本語リテラシー I」の読み方指導に焦点をあて、クリティカル・リーディングを指導する授業の現況を評価していく。また、「日本語リテラシー I」の特質である、「型」指導を連結環とする書き方指導と読み方指導の効果を検討する。

2.2 クリティカル・リーディングを目指す読み方指導

「日本語リテラシー I」の現況と効果を検討するにあたり、まず、本稿が想定する「クリティカル・リーディング」を具体的に定義する。そして、前章で強調した、言葉と言葉の関係をつかむ力との関連を確認する。

クリティカル・リーディングは、研究者によって解釈の異なる多義的な概念である¹⁶。しかし、ほとんどの定義において、「文章を吟味しながら読む」ことが含まれている。この吟味しながら読む方法については、荊谷が、その要点を4つ挙げている¹⁷。一つ目は、眉につばをつけて読むことである。これは、著者と対等の立場に立つという読書態度を言い表したものである。二つ目は、著者のねらいを見抜くことである。文章を書く人は必ず目的を持ち、読み手を想定しており、その目的を押さえれば、文意の理解も容易になり、批判すべき点も見えてくるという。三つ目は、著者の論理を丹念に追うことである。言い換えれば、その論証の妥当性を吟味することである。論理を丹念に追う作業は、根拠の適切さと、導出の適切さを評価する作業に分かれる。前者は、根拠として挙げられる情報が事実に反していないかを評価する作業である。根拠が適切であっても、根拠から主張を導出する過程が不適切な場合がある。そのために、導出の適切さを評価する作業が必要になる。導出の適切さを判断するためには、根拠を受け容れたうえで、示された結論に行きつかない可能性を検討することが必要である（野矢 2006: 61-67、吉見 2016: 201）。四つ目は、著者の前提を見抜くことである。書かれている事柄の中に、暗黙の裡に含まれる前提に留意しなければならない。なぜなら、著者が自らの前提、立場をすべて記述していない場合があり、さらにその暗黙の前提が文章表現に影響を及ぼしている可能性があるからである。読み手は、書かれている内容のほかに、隠れた前提のあることを意識し、その前提を顕在化させねばならない。文章表現が与える印象を鵜呑みにすると、判断を誘導されかねないためである¹⁸。

本稿は、クリティカル・リーディングの指標として、特に、三つ目の論証の妥当性を

16 たとえば、創造的側面を含め広くとらえる解釈と、あくまで、テキストの意味を精確に理解することに留める狭い解釈とが提示されている。前者の立場に立つ大河内は、クリティカル・リーディングが3つの側面を持つとする。一つ目は、自分が文章を理解しているかを吟味して読む、理解モニタリングの側面である。二つ目は、書き手の論理の筋道を押さえ、書き手の論理を吟味しながら読む側面である。三つ目は、代替案を考察し、新たな問題を発見することにより自らの考えを深める、生産的な側面である（大河内 2003: 306）。これに対し、クリティカル・リーディングとクリティカル・シンキングを明確に線引きし、クリティカル・リーディングを、テキストの意味を精確に読み取り、著者の意図と著者の立ち位置を把握することに留める解釈もある（Kurland online）。

17 詳細は、（荊谷 2002: 90-98）を参照のこと。

18 吉見は、研究の背後にある前提を顕出することに加えて、その限界を指摘する作業も、批判的に読む作業に含めている（吉見 2016: 201-202）

評価する読み方に注目する。著者の狙いを踏まえて対等な立場で読書する態度は、著者の示す根拠や導出に対する、読み手の再考のレベルに反映されると考える。また、著者の目的や前提は、著者の論証の中に組み込まれるものであり、著者の論証を吟味することは、前提や目的の顕出を含んでいると考えるためである。

そして、論証を評価する読み方こそ、AI社会において必要となる、言葉と言葉の関係をつかむ力を支える活動である。論証とは、根拠から筋道立てて発展的な結論を導出することである。すなわち、論証では、根拠から結論が説得力をもって導かれるという、根拠と結論の意味的つながりが設定されている。このような根拠と結論の関係は、言葉と言葉の関係の典型的パターンの一つである。したがって、論証の妥当性、根拠と結論の関係が適切かを吟味し、評価することは、言葉と言葉の関係を吟味し、評価することに他ならないのである。つまり、言葉と言葉の意味的連関をつかむ力が求められるAI社会を前提としたとき、論証を吟味し評価する読み方としてのクリティカル・リーディングの側面が、クローズアップされることになるのである。

「日本語リテラシー I」におけるクリティカル・リーディング指導は、二つの指導を組み合わせて行う点に特徴がある。読み方指導において、クリティカル・リーディングを実践練習する前に、書き方指導において、文章の「基本の型」が徹底的に教え込まれるのである。書き方指導において、文章の型を教え、それに則った作文練習を繰り返す。その後、読み方指導においてその型を用いて、テキストを読み解き、評価していく。

書き方指導では、まず、作文の際に従うべき「基本の型」が講義される¹⁹。高校までの、思いつきを自由に書き連ねる自由作文からの脱却と、型に従って筋道立てて書き進める型作文への移行が図られる。基本の型の骨子は大きく二つある。一つ目は、文章全体の枠組みである三分法である。「序・本論・結び」の型で、作文することが徹底される。二つ目は、パラグラフ・ライティングである。本論各段落の冒頭は、小見出しを含む一文、つまり、トピック・センテンスで始めるよう指導される。この小見出しとなる一文は、各段落の内容が一目で伝わる端的でインパクトのあるものとするのが求められる。この小見出しのあとに詳しい説明を続ける論の展開となるよう指示されるのである。書き方指導の初回にこの基本の型が講義された後、型に従った作文の実践が繰り返される²⁰。

さらに、読み方指導とのつながりで重要であるのは、作文練習の後に行われるレポートの書き方の講義である。レポートの書き方では、三分法などの基本の型を継承しつつ、「序」と「結び」の内容が拡充される。基本の型では課題文の抜出し中心であった「序」と「結び」だが、レポートでは、以下のような役割を果たすことが教えられる。「序」の役割は、①研究の背景や問題の現状、②先行研究の要約、③研究の目的（テーマ設定、問題提起）と研究方法、④本論以下の構成の4つとされる。「結び」の役割は、①本論

19 書き方指導の詳細については、(名和 2013)、(上村 2018)を参照のこと。

20 学生の多くはこの時初めて、文章の型を意識するようである。授業アンケートでは毎年、「作文に型があることを初めて知った」とのコメントが散見される。

での議論から導き出される判断や意見、②今後の課題とされる。基本の型に加え、「序」「結び」の役割を学ぶことで、学生は、学術的な文章を整理するフレームを習得、これが、次の読み方指導の出発点となる。

続く、読み方指導では、3回にわたりテキストを輪読する。テキストは、キケロの『弁論家について』の一節である。本授業用に現代語訳され、あえて段落分けをなくした50行のテキストが配布される。この一節は、プレゼンテーション上達法について述べられた部分で、学生は、輪読を通して、プレゼンテーションを上達させる術について考察することとなる。つまり、読み方指導は、クリティカル・リーディングの実践と、プレゼンテーションに関する考察の二つを目的としているのである。

テキストの輪読は、論旨把握と論点考察の2つのステップで進められる。まず、論旨把握を行う。これは、テキストを意味段落に分け、各段落に小見出しと要約文をつける作業である。これによって、文章全体の構成やその論旨を明らかにする。この時、学生は、書き方指導で学んだ基本の型を読解に応用することとなる。輪読するキケロの文章が、三分法の型で書かれているためである。また、「序」の部分は、先行研究の整理や本論以下の構成の提示から成り立ち、レポートの書き方の講義内容と対応している。

次いで、論点考察を行う。これは、論証を吟味し、独自意見を導出する作業である。学生は、共感できる・できない点など、自身がひっかかりを覚えた部分を発見、拔出し、それについてコメントをまとめる。何を論点とするかについての判断は、学生の裁量に委ねられている²¹。学生は、論証を吟味し評価して論点を発見することもできれば、触発され意見の着想を得た部分を論点として選ぶこともできる。ただし、事前に、著者の意見を無批判に鵜呑みにしないよう注意喚起がなされる。批判的に読む方法に関する講義で、論点に関するコメントには、著者の意見に対し「～ということが分かりました」などの受け身にとどまるものではなく、著者の意見の根拠を検討し意見に対する賛否の判断を下すよう促されるのである。キケロの意見に納得できない場合、どこに納得できないか、納得できる場合は、根拠の部分までキケロと同じであるかについて、考えなければならない。

論旨把握と論点考察は、本稿が想定するクリティカル・リーディングの実践にあたる。特に、論点考察では、著者の意見への賛否に関わらず、その論理を追体験し評価することが求められているからである。また、テキスト全体の構成を俯瞰し把握する論旨把握の作業は、著者の主張を精確に読み取り、その論証を評価する土台になると考えられる。

2.3 読み方指導の手順

読み方指導は合計5回の講義で行われる。まず、読み方指導とは別に、「日本語リテラシー I」の第2回授業において、35行の課題文（キケロとは別もの）について、読書

21 論点考察の論点の抽出では、必ずしも著者が論点とする部分を選ぶことは求められず、学生自身がひっかかりを覚えたところを抽出するよう指導される。

レジюмеをまとめさせる。読書レジюмеとは、論旨把握と論点考察の内容をまとめたものだが、この時点では、学生は読書レジюмеのイメージを全くもっていない。そこで、例文と読書レジюме例を手本として渡し、それを模倣して、課題文について読書レジюмеをまとめるよう指示される。ただし、第2回で配られるこの手本は、論旨把握だけをまとめたものである。すなわち、意味段落ごとに小見出しと要約がまとめられているが、論点や私見は書かれていない。提出された読書レジюмеは採点はされず、読み方指導の最終回に行われる確認テストの際まで保存される。

読み方指導の初回では、批判的に読む方法の講義を20分ほど行う。講義では、論旨把握のための、意味段落分けの方法、論点考察時の注意点などが説明される。そして、キケロの50行のテキストが配布され、その論旨把握が次回までの課題となる（課題21）。その際、論旨把握の内容をまとめるためのひな型が配られ、それを模倣するよう指示される。

第2回の指導では、教員が適宜サポートを行いつつ、学生の予習（課題21）に基づいて、テキストの論旨把握を進める。指導の形式は講師の裁量に委ねられるが、①「序」、「本論」、「結び」への分割、②「序」の意味段落分けと論旨の確認、③「本論」後半の意味段落分けと論旨の確認を必ず行うこととなっている。これに加えて、キケロの略歴と、テキストが書かれた時代背景を簡単に説明する。45分間の授業後、残り15分間で、その内容を議事録にまとめる小テストが実施される。議事録の作成に当たっては、論旨把握の内容を漏れなく記述することに加え、「パッと」見の美しさを追求することが求められる。授業の最後に、次回の課題として、本論前半の論旨把握と発見した論点を、読書レジюмеの形でまとめてくることが出される（課題22）。論点の発見では、論点として選んだ部分を直接引用し、さらに、その部分を自分の言葉で言い換えるまでが課題となる。

第3回の指導では、まず、添削した議事録と課題21を返却し、体系化の仕方などを中心に講評する。その後、第2回と同様、学生の予習（課題22）に基づいて論旨把握を進める。論旨把握を終えたら、テキストのテーマがプレゼンテーションの上達法であったことを確認し、論点の共有に進む。まず、各学生が、見つけてきた論点を発表する（課題22）。次いで、挙がった論点の中から3個ほどを選び、各論点を学生自身の言葉で言い換えさせる。それによって、論点とその含意をクラスで共有するのである。そして、その論点に関し、考察し、自身のコメントをまとめてくるのが、次回までの課題となる（課題23）。授業の残り15分間では、第2回と同様、論旨把握と論点発見の内容を議事録にまとめる小テストが実施される。

第4回の指導では、添削した議事録と課題22を返却、講評した後、クラス全体で、50分間、論点に関するディスカッションを行う。クラス全体で行うこと以外、討論の進め方は各担当教員に委ねられている。残り15分間で、討論の内容を「パッと」見の美しい議事録にまとめる小テストが行われる。

第5回では、まず、議事録と課題23を返却し、講評する。その後、3回にわたり輪読してきたテキストの「読書レジュメの手本」を配布する。そして、読書レジュメが3つの内容、①構成、②論点、③私見、をまとめたものであることを確認する。その上で、「日本語リテラシーⅠ」第2回授業時に作成した読書レジュメとその課題文を返却し、読書の仕方に関する理解度が深まっていること、自らの成長を実感させる。最後に、「返却した課題文について、『読書レジュメの手本』を参考にして読書レジュメをまとめよ」という試験課題を告げて、60分間の「読み方確認テスト」を行う。

2.4 読み方指導の効果

2.4.1 読み方確認テストの概要

以上のように、書き方指導を出発点とする読み方指導は、学術的な文章の型を伝授し、それを助けとして論旨や論理構造を明晰化する方法を習得させるものである。この点で、著者の論理を追体験し、それを評価するクリティカル・リーディングの実践を含んでいるのである。以下では、2019年度に筆者が担当した3クラスの「読み方確認テスト」を対象とし、読み方指導を経た学生が、どこまでクリティカル・リーディングを実践しているかを探る。

「読み方確認テスト」は、35行の段落分けのされていない課題文を読み解き、読書レジュメを作成するものである。先述の通り、学生は、60分間で、読書レジュメの手本に倣って、意味段落に小見出しと要約をつけ、論点を引用し、コメントをまとめなければならない。なお、この手本は、授業第2回の取り組みで配布されたものと異なり、論旨把握、論点発見、私見の3部構成となっている。課題文は、内田樹の「学ぶ力」を一部改変した35行の文章である。この文章は、三分法で書かれている。つまり、課題文は、「序」、「本論」3段落、「結び」の、5つの意味段落に分けることができる。

表1

		行数	主張	根拠
序	序①	1～14	学力とは「学ぶ力」である。	学力は、訓読みすると「学ぶ力」である。
	序②		学力とは個人的なものであり、他者と比較するものではない。	学力は睡眠力と類似した力である。睡眠力は他者と比較するものではない。
	序③		学力においては、その時間的変化が重要である。	個人的な力ならば、時間的変化が重要である。自分の変化を知ることは重要であり、時間的変化を見れば、自分に何がおきたかを知ることができる。
本論	本論①	14～19	学力には、学び足りなさの自覚、無知についての自覚が重要である。	学力とは、「学ぶ力」である。
	本論②	19～26	師を見つげられない人は、学力のない人である。師は至る所にいるものである。	人は、自分一人で学ぶことはできない。他人のたたずまいからですら学ぶことができる。
	本論③	26～32	無垢な心、開放性が、学ぶためには必要である。	無垢な心は学びの量を多くし、うぬぼれや予断は学びの量を少なくする。
結び		32～35	「私は学びたいのです。先生、どうか教えてください。」この言葉を表明できれば、「学ぶ力のある人」と見なせる。	

「序」はさらに3つに細分化できる。はじめに、「学力」とは何かが定義される。次いで、通説（先行研究）と著者の定義の比較が行われ、通説との差異が説明される。最後に、本論以下の構成が紹介され、本論へとつながっている。「序」における内田の主張は、3つ見いだされる。一つ目は、「学力とは『学ぶ力』だ」ということである（序①）。『『学力』、訓読みしたら『学ぶ力』は、他人と比較したり順位をつけたりするものではなく」とあり、学力を訓読みすると「学ぶ力」になることが、主張の根拠と読める。二つ目は、「学ぶ力とは、他者と比較するものではなく、個人的なものだ」ということである（序②）。これはアナロジーによって論証されている²²。すなわち、学ぶ力は睡眠力と類似しており、睡眠力は他者と比較するものではないため、学ぶ力もまた、他者と比較するものではないというのだ。三つ目は、「個人における、学ぶ力の時間的変化が重要だ」（序③）ということである。これは、二つ目の主張、「学ぶ力は個人的なものである」を前提として導き出されている。また、時間的変化を見れば自分に何が起きたか知ることができること、そして、自分の変化を知ることが大事であることから、時間的変化は重要とされる。

次に、「本論」では、「学ぶ力」の伸びる条件について検討されている。その条件として以下の3点が挙がる。一つ目は、「学ぶためには、学び足りなさの自覚、無知についての自覚が重要だ」ということである（本論①）。これは、「序」における「学力」の定義から演繹的に導かれた主張である。つまり、内田の定義では、学力は新たな知識を学ぶ力であるから、新たなことを学ぶ起点となる無知の自覚が、学ぶ力にとって重要ということになる。二つ目は、師の重要性についてである。「師となる人は至る所にいる」と、「したがって、師を見つけれない人は、学ぶ力のない人だ」が主張されている（本論②）。内田は、通りすがりの人のたたずまいからも学びうるとし、師は容易に見つかるというのである。さらに、後者の主張からは、人は自ら学ぶことはできないという、内田の暗黙の前提が伺える。三つ目は、「学ぶためには、無垢な心、開放性が重要だ」ということである（本論③）。これは、「この構え（無垢なる心）の有無によって、同じ本を読んでも、教えてもらえる人と、もらえない人がいる」というように、無垢なる心は学びの量を多くし、うぬぼれや予断は学びの量を少なくすると認識が根拠となっている。

そして、最後は、「本論で挙げた3つを備えることが学ぶことにとって必要十分だ」という主張で結ばれている（結び）。

2.4.2 論旨把握の結果

読み方確認テストは、読書レジュメの構成に従い、3つの項目、①構成（論旨把握）、②論点抜粋、③私見に対して、採点がなされる。

以下、読み方確認テストの結果を分析し、クリティカル・リーディングの実践度合い

22 アナロジーを用いた論証については、（戸田山2012：174-175）、（野矢2017：251-255）を参照。

を明らかにする。読み方指導の効果を検証するためには、読み方指導前の、授業第2回実施分と指導後の確認テストを比較することが望ましい。しかし、テスト時に配布された読書レジュメの手本が異なっているため、比較は困難である。第2回分の手本は、意味段落に小見出しと要約をつける論旨把握部分に限ったものであった。そこで、まず、論旨把握部分に関してのみ、第2回実施分と確認テストの比較を行う。なお、受験者数は、第2回実施が31人、読み方確認テストは30人である。

第2回実施分の回答では、三分法の切れ目を正しく指摘した回答が3件、本論の切れ目を正しく指摘した回答は8件となった。これに対し、読み方確認テストでは、三分法の切れ目を正しく指摘した回答が25件、本論の切れ目を正しく指摘した学生も25件、ともにおよそ8割にのぼった。

三分法を読み取った回答が1割程度から8割にまで著しく増加したのは、注目される。この結果は、基本の型を教え込む書き方指導と読み方指導の有効性を示す。学生は、書くこと、読むことの両実践を通じ「基本の型」を利用することで、文章の構成を精確に見抜く力を習得していたのである。この力は、より詳細に著者の論証を追い、論点を導出する助けになったと考えられる。実際、確認テストの論点抜粋において、序・本論・結びの境界や、本論3つの意味段落をまたいで論点を切り出した回答はなかったのである。

2.4.3 論点考察の結果

次に、読み方確認テストについて、論点考察の状況を確認しよう。論点抜粋にて引用された論点は、重複を含めて、延べ62件であった。受験者は30人であったので、一人およそ2件の論点を引用したことになる。私見では、引用した論点に明確に言及したコメントが51件あった。加えて、論点を具体的に指定していないが、内容から対象とする論点が推測できるコメントが4件あった。

これ以降、クリティカル・リーディングの実践度合いを測るために、私見部分におけるコメント内容を詳細に分析する。対象として、論点が推測可能なコメント55件を取り上げた。クリティカル・リーディングの習得度合いを測るうえで、私見は重要である。先述のとおり、私見を書く際には、著者の意見に対し賛成・反対を問わず、その根拠を検討して、自身の意見を説明するよう指導されている。したがって、私見のコメントの内容を分析することで、著者の論理を丹念に追うクリティカル・リーディングがどれだけ実践に移されているかを評価することができるのである。

クリティカル・リーディングの評価に当たっては、「異論」と「批判」の区別を基準として採用する。野矢によれば、「異論」とは、相手の主張と対立するような主張を立論すること、対立する主張に論証を与えることである。「批判」とは、相手の立論の論証部分に対して反論することである。つまり、「異論」は、相手の論証部分には触れずに、対立する主張を打ち出すことである。これに対し、「批判」は、論証部分に対する反論、

著者の論証の再検討を含んでいる。文科省のクリティカル・リーディングの定義に立てば、両者とも、クリティカル・リーディングに含まれるだろう。しかし、本稿では、「批判」を、クリティカル・リーディングの実践と見なし、「異論」はこれに含めない。著者の主張に対立する意見を述べることは確かに、批判にあたる。しかし、対立意見は文章の文脈を追わずとも、提示できる場合がある。これに対し、論証部分を吟味して著者の主張を評価する「批判」は、論証部分を丹念に読み込まなくてはならない。この点で、後者の方が、クリティカル・リーディングの指標としてふさわしいと考えられるのである。

分析手順は以下のとおりである。まず、コメントを内田の意見に対する賛成、反対を軸に分類する。反対に分類されたコメントに対しては、それが「異論」か「批判」かに注目して分類する。これに対し、賛成に分類されたコメントに対しては、賛成する根拠に、著者の示す根拠と異なるものが挙げられているかどうか注目する。著者の根拠と異なる根拠を挙げているコメントは、主張に賛成しているものの、「批判」として分類する。これは、著者と異なる根拠を挙げて主張につなぐ独自の導出を行っており、内田の論証を再考したと考えられるからである。最後に、賛成コメントにおける「批判」のコメント、反対コメントにおける「批判」のコメントをカウントし、これによって、学生のクリティカル・リーディングの程度を推し測ることとする。

表 2

	反対コメント					賛成コメント			
	異論	批判	不十分	記述なし	合計	受容	批判	記述なし	合計
件数	10	11	4	1	26	20	8	1	29

まず、内田の意見に反対するコメントをみよう。内田の主張に反対するコメントは26件であった。そのうち、「異論」に分類されたものが10件、「批判」と判断されたものが11件である。「序①」に対しては、「批判」コメントはなく、定義に対する「異論」が挙げられた。学力を訓読みして「学ぶ力」とする定義に対し、学力とは、学んだことを「理解する力」である、あるいは、「勉強ができる力」であるとするコメントである。

「序②」に対しては、根拠を批判する「批判」コメントが複数挙がった。まず、そもそも、睡眠力や自然治癒力を他者と比較しない個人的な力とする前提に対して、批判がなされている。さらに、睡眠力とのアナロジーに対する批判が挙がった。睡眠力と学力とは同じではない、前者は先天的であり、後者は後天的であるとの指摘がなされた。そこから、後天的な学力は、他者と競争し伸ばしていくことが望ましいとの対立意見が展開される。同様の批判として、学力は、睡眠力とは異なり最終的には競争で他者に勝つために使うものであるから、個人的なものではないとのコメントもあった。

この他、「異論」と「批判」のどちらに分類すべきか判断に迷うコメントもあった。それは、他者との比較を否定することは、内田の他の主張と矛盾するとのコメントであ

る。内田は本論にて、謙虚な態度が学びに不可欠であると主張する。謙虚であるとは、自分自身の変化のみに満足せず、自分より優れた他者に目を向けそれを目標にして精進することであろう。したがって、謙虚さを重視する主張と他者との比較を否定する姿勢は矛盾する、と指摘するのである。これは、「序②」における内田の論証に対する批判ではない。しかし、内田の論の矛盾点を指摘するものである。その点で、論理を吟味した批判と見なし、「批判」コメントに分類した。

「序②」の、他者との比較を否定する見解に対しては、「学力は他者と比較すべきものである」との「異論」も唱えられている。たとえば、内田の学力の定義が現実離れしているとの指摘である。現実には、学力は点数化され、他者と比較された上で、合否判定に使われている。このような現実社会での学力の解釈を無視すべきではないというのである。このコメントは、内田に反対する根拠を挙げている点で、広い意味ではクリティカル・リーディングの実践にあたる。しかし、ここでは、このコメントを「異論」とし、クリティカル・リーディングの実践には含めなかった。内田の論の展開の問題点ではなく、内田の主張と現実社会との齟齬を見出し、対立意見を導き出す、反対意見の立論と判断したためである。

「本論①」は、学力とは学ぶ力だとする定義から演繹的に無知の自覚の重要性を導出する。これに対しては定義を受け容れ、そのまま内田の論に賛同するコメントが多くなった。「本論②」に対しては、まず、自ら学ぶことはできないという内田の暗黙の前提に対し、自ら学びの方法を見つけ出し、知識を獲得する人がいるとの「批判」が挙げられた。この他に複数挙げられたのが、下手な師を見つけると、逆に学力が低下してしまうので、師を見つけることをもって学ぶ力があるとは言えないとするコメントである。このコメントは、一見、内田の論に対する批判のようにも見える。しかし、本当に学ぼうとすれば師は見つかるものであり、下手な師を見つけるのは、学ぶ姿勢が不足している、学ぶ力のなさの表れであるとの再反論を許す余地がある。したがって、このコメントには説得力が欠けており、「批判」に分類せず、「不十分」とした。

「本論③」では、うぬぼれや予断が学びを阻害するとの想定に対し、複数の「批判」コメントが挙げられている。うぬぼれや予断は、むしろ学びを促進すると想定するものである。たとえば、うぬぼれは、学びに対する自信を与え、その自信がさらなる学ぶ意欲を掻き立て、学びを促進するといった指摘や、自身の学びの蓄積を明示しなければ、教える側も困惑し、教える過程が非効率になるといった指摘である。さらに、無垢なる心ではなく、疑う心を持ったほうが、新たな疑問を見出しやすく、さらなる学びにつながるといった指摘もあった。

これに類似したものとして、師の言葉を自分の経験と照らし合わせて疑心暗鬼することこそ学びであるとのコメントがあったが、これは、「異論」に分類した。これは、内田の前提に対する批判というよりは、内田の意見に対立する意見の提示と見なせるためである。

次に、内田の意見に賛成するコメントを見てみよう。内田の意見に賛成するコメントは29件挙がった。そのうち、内田の根拠をほぼ踏襲する「受容」コメントが20件、本稿が「批判」と見なすもの、内田とは異なる根拠や具体例を挙げているコメントは8件である。まず序では、「序③」に対し、様々な角度からその根拠を補い、賛成するコメントが挙がった。たとえば、自分の変化を知って自分の実力を知ることは、さらなるスキルアップを促進するために重要であるとのコメントがある。また、学力とは長期的な成果として捉えるべきものであり、時間がたっても備わっていることが肝要であるゆえに、時間的な変化に注目すべきであるとのコメントも挙がった。これらのコメントは、内田の主張に賛同する一方、独自の論証を行っている。異なる根拠を挙げ、内田の論証を鵜呑みにしていない点で、批判的視点に立ったコメントである。したがって、「批判」コメントに分類した。

「本論①」に対しては、学力とは学ぶ力であるとの定義を受け容れ、「本論①」の主張に賛成するコメントが多くなった。何か学びたいと思わなければ学べないことから無知の自覚は大事であると、賛成するものである。その中に、現代の子どもたちの学力低下の問題を挙げ、この問題は、「学びたい」との意欲（つまり、「無知の自覚」）よりも「やらされている」意識が先立つからだろうとの考察を加えたものがあった。これは、「学び足りなさの自覚」が学びに必要であるとの主張を支持する事例、具体例を新たに提示したものである。つまり、著者の論証を受容するとどまらず、それを支持する事実を検討している。この点で、批判的視点に立つ「批判」コメントに分類できる。この他、無知の自覚が教える側に伝わることを重視し、それによって教える側の支援を引き出し学びの環境を整えることができるとのコメントがあった。内田の論は、学ぶためには無知の自覚が必要となるという、学ぶ側に焦点を当てたものである。これに対し、このコメントは、学ぶ側の無知の自覚が、教える側に及ぼす効果に言及している。その点で、新しい根拠を提示していると見なすことができる。したがって、このコメントは「批判」に分類した。

「本論②」の「師は至る所にいる」との主張に対しては、SNSの普及により、師を見つけやすい環境になっていることを指摘するコメントが挙がった。このコメントは、「たまたまからですら学ぶう」との根拠を、現実社会の事例によって補完している。内田のコメントを再考し補っていると見なし、「批判」に分類した。「本論③」に対しては、「本論①」の「無知の自覚」と同様、教える側に注目したコメントが複数挙がった。「無垢なる心」のような謙虚さが、教える側の信頼を得て学びを豊かにするとのコメントである。このコメントは、教える側への視点から著者の論証を補っていると見なし、「批判」コメントに分類した。

以上のように、論点考察において、著者である内田の文章を「批判」的に考察した回答は、55件中、19件となった。著者の論理を追いそれを批判・補完する学生は、全体の3割程度に留まったことになる。これに対し、著者の主張を支持し、その根拠を繰り返

す「受容」コメントは20件となり、同じく3割程度にのぼった。読み方指導の冒頭の講義では、テキストを鵜呑みにせず、疑問を持ちながら読むよう指導される。著者の根拠を繰り返してその主張に賛成している20件の「受容」コメントは、こうした指導を実践しているとは言い難い。そもそも、「日本語リテラシー」は、ゼミなど、2年次以降の学びに向けた基礎固めの科目である。ゼミにおいて、学生は、独自の問いを立てて研究していくことが求められる。その際に、先行研究に説得され、納得してしまっただけでは、独自の研究を生み出すことはできない(上野 2019: 63)。したがって、「受容」コメントが20件に上ったことは、読み方指導に改善の余地があることを示唆している。

こうした結果となった理由は、二つ挙げることができる。一つは、読み方指導の多目的性、もう一つは、三分法の限界である。

まず、読み方指導では、複数の目標を掲げていることに留意しなければならない。クリティカル・リーディングの実践とともに、テキストのテーマの考察が目指されているのである。そのため、論点として学生が何を選ぶかについて、大きな選択の幅を持たせている。学生は、(吉見ゼミのように)テキストの粗を探し、そこを論点とするばかりでなく、自身が納得し賛成した箇所を挙げるのが可能である。結果、著者の主張に賛成し、その根拠を繰り返す「受容」コメントが20件に上ったと推測される。また、本稿ではクリティカル・リーディングの実践とは見なさなかった「異論」コメントは、著者の主張に反対意見をぶつけるものだが、これは、テキストのテーマの考察を含んでいる。したがって、読み方指導に沿ったものである。つまり、読み方指導の多目的性を踏まえると、クリティカル・リーディングを実践したコメントが3割に留まったことも自然な結果と言える。

次に、三分法の限界である。「日本語リテラシー I」で繰り返し教えられる三分法は、序と結びで結論(主張)を提示し、本論で結論の根拠を説明するという、文章の構成を定めるものである。第2回実施分と読み方確認テストの結果比較から明らかなおお、この型を習得すれば、この型で書かれた文章の構成や論旨を把握することが容易となる。しかし、この型は、各パラグラフの形式的な役割を設定するものに過ぎない。序と本論の意味に踏み込んで、両者の意味的つながりを決定するものではない。したがって、三分法は、形式的に主張と根拠にあたるパラグラフを特定する助けとなるが、根拠に当たるパラグラフが意味的にも、根拠としての役割を果たしているかを判断する基準にはならないのである。さらに、三分法は、パラグラフ間の論理的関係を担保するが、パラグラフ内の論理的関係には関わらない。つまり、各パラグラフ内で、どのような主張が、どのような根拠とともに論じられているかを捉える視点を提供するものではないのである。パラグラフ内の論理を追う足がかりが不十分であったために、学生は、論理を追うそれを評価する方向に意識が向かなかつたと予想される。

結 論

本稿では、AIの普及に伴い、言葉と言葉の関係に注目し批判的に読む力が求められると論じた。さらに、批判的に読む力を育成する取り組み例として、高経大経済学部初年次必修科目「日本語リテラシーⅠ」における読み方指導を取り上げ、その可能性と課題を明らかにした。

学生 の 答 案 を 分 析 し た 結 果、 書 き 方 指 導 か ら 読 み 方 指 導 を 通 し て 論 理 的 文 章 の 「 基 本 の 型 」 を 教 え 込 む 「 日 本 語 リ テ ラ シ ー Ⅰ 」 の 指 導 形 式 は、 一 定 の 成 果 を あ げ て い る こ と が 確 認 さ れ た。 型 の 知 識 と そ の 使 い 方 を 習 得 し た 学 生 は、 課 題 文 の 文 章 構 成 を 見 抜 き、 そ の 論 旨 を 精 確 に 把 握 し て い た の で あ る。 ク リ テ ィ カ ル ・ リ ー デ ィ ン グ は、 著 者 の 論 理 を 読 み 手 自 身 が 追 体 験 し た 上 で 信 頼 性 や 妥 当 性 を 判 断 す る こ と で あ り、 そ の 点 で、 文 章 構 成 や 論 旨 の 精 確 な 理 解 は ク リ テ ィ カ ル ・ リ ー デ ィ ン グ の 出 発 点 と 見 な す こ と が で き る。 つ ま り、「 日 本 語 リ テ ラ シ ー Ⅰ 」 の 型 指 導 は、 ク リ テ ィ カ ル ・ リ ー デ ィ ン グ を 行 う 能 力 の 育 成 に 成 果 を あ げ て い る と 結 論 で き る。

そ の 一 方 で、 著 者 の 論 証 を 詳 細 に 吟 味 し、 評 価 す る 姿 勢 は 十 分 に 育 成 さ れ て い る と は 言 い 難 い 結 果 も 明 ら か と な っ た。 論 点 に つ い て の 私 見 を 記 述 す る 回 答 で は、 著 者 の 意 見 を 繰 り 返 す だ け に 留 ま る 回 答 も 多 く 見 ら れ た の で あ る。 こ の こ と か ら、「 日 本 語 リ テ ラ シ ー Ⅰ 」 の 指 導 は、 ク リ テ ィ カ ル ・ リ ー デ ィ ン グ の 徹 底 と い う 点 で、 改 善 の 余 地 が あ る と も 結 論 さ れ る の で あ る。

最 後 に、 ク リ テ ィ カ ル ・ リ ー デ ィ ン グ の 指 導 を 徹 底 し て い く た め の 方 法 に 言 及 し て お き た い。 そ れ は、 事 前 準 備 と し て の 「 論 証 の 型 」 で あ る。 著 者 の 論 理 を 追 う 作 業 は、 テ キ ス ト を 構 成 要 素 に 分 解 し、 分 析 す る 作 業 を 含 む。 こ の 時、 三 分 法 の よ う な 文 章 の 型 を 事 前 に 教 え、 そ れ と 対 照 さ せ る こ と で、 分 解 作 業 は 容 易 に な る。 こ れ は、 第 2 回 実 施 分 と 読 み 方 確 認 テ ス ト の 比 較 か ら も 明 ら か で あ る。 し た が っ て、 パ ラ グ ラ フ 間 の 論 理 的 関 係 に 関 す る 三 分 法 に 加 え て、 パ ラ グ ラ フ 内 の 論 理 的 関 係 を 表 す 型 を 事 前 に 学 習 す る こ と で、 よ り 詳 細 に 著 者 の 論 理 を 追 う こ と が 可 能 に な る と 予 想 さ れ る²³。

ク リ テ ィ カ ル ・ リ ー デ ィ ン グ や 反 論 に お け る、 論 証 の 型 の 重 要 性 に つ い て は、 こ れ ま で も、 指 摘 さ れ て き た。 た と え ば、 香 西 秀 信 は、 議 論 に は 繰 り 返 し 現 れ る 少 数 の 型 が あ る と し、 そ れ ら の 型 を あ ら か じ め 収 集 し 研 究 し て お く こ と が、 反 論 の 技 術 を 高 め る 方 法 で あ る と 述 べ て い る（ 香 西 2009： 63-90）²⁴。 ま た、 福 澤 一 吉 は、 ク リ テ ィ カ ル ・ リ ー デ ィ ン グ に 関 す る 著 書 の 中 で、 テ キ ス ト を 批 判 的 に 読 み 解 く プ ロ セ ス は、 論 証 の 構 造 を 踏 ま え て 文 章 を 再 構 築 す る 仕 方 に 沿 っ て 行 わ れ る と 説 明 す る（ 福 澤 2012： 263）。 そ し

23 筆者のほかにも、「日本語リテラシー」の担当講師が、同様の指摘をすでに行っている。クリティカル・リーディングの足がかりとして、形式論理学の知識を援用するとの提案である。（福田 2015）を参照のこと。

24 香西は、古代ギリシャ人たちが、議論（論証）の型を収集し、説得的に議論する方法を身に付けようとしたことを例に挙げる。そして、同じように、反論の型を収集し、それを鍛え上げることで、反論の技術を高めることができると説く（香西1995：80-106）。

て、論証の構造を捉える型として、「ツールミンの論証モデル」を紹介する。このモデルに沿ってテキストを分解し、各要素に対して「なぜ」を問いかけることが、クリティカル・リーディングの出発点とされる。さらに、英語圏を中心に、文章の構造的側面が読解に及ぼす効果に関し、研究が蓄積されている。たとえば、論説文 (argumentative text) の構造的特徴の指標としてツールミンのモデルを採用したChamblissは、熟達した読み手が、構造的特徴の知識を足掛かりとしてテキストを読み解いていることを明らかにした (Chambliss 1995: 802)²⁵。

「日本語リテラシー I」では、文章の基本の型として三分法を教え、その型を用いた作文と読書の実践練習を繰り返す。本稿では、この作文と読書指導の組み合わせによって、学生が、文章の構成、論旨を把握する力を身に付けていることを確認した²⁶。しかし、三分法はパラグラフ間の形式的関係を規定するものであって、パラグラフ内の論理を分解し分析する一助にはならない。クリティカル・リーディングのさらなる徹底のためには、論証の型など、批判的に読むための足がかりを提供することが必要である。

(かわはし いくこ・高崎経済大学経済学部非常勤講師)

参考文献一覧

- 朝日新聞. 2019. 「(時代を読む) AI AIは「女性嫌い」、社会を映す鏡 世の中の差別や偏見を反映する人工知能」『週刊アエラ』(2019年2月25日発刊、27頁)。
- 新井紀子. 2010. 『コンピューターが仕事を奪う』日本経済新聞出版社。
- _____. 2018. 『AI vs. 教科書が読めない子どもたち』東洋経済新報社。
- _____. 2019. 『AIに負けない子どもを育てる』東洋経済新報社。
- 井下千以子. 2008. 『大学における書く力考える力: 認知心理学の知見をもとに』東信堂。
- 上野千鶴子. 2018. 『情報生産者になる』筑摩書房。
- 上村淳志. 2018. 「作文の暗黙知をめぐる日本人初年次生向けの教育: 求められる説明は説得的な正当化である」『高崎経済大学論集』60(4): 249-274。
- 大河内祐子. 2004. 「批判的読みにおける文章の構造的側面の役割」『東京大学大学院教育学研究科紀要』43: 305-313。
- 旺文社教育情報センター「教育における“コンピテンシー”について: OECD『PISA調査』の基本概念」<http://eic.obunsha.co.jp/resource/topics/0510/1002.pdf> (2020年5月15日閲覧)
- 荻谷剛彦. 2002. 『知的複眼思考法: 誰でも持っている想像力のスイッチ』講談社。
- 岸学・綿井雅康. 2000. 「児童における文章構造の知識の発達とその活用」『東京学芸大学紀要 第一部門』51: 87-94。
- 香西秀信. 1995. 『反論の技術: その意義と訓練法』明治図書出版株式会社。
2009. 『読んですぐ身につく「反論力」養成ノート』株式会社亜紀書房。

25 また、説明文 (expository text) に関しては、1970年代から、Meyerを中心とした研究の蓄積がある。そこでは、構造的特徴に関する知識の利用が、テキスト内容の記憶や理解を促進することが明らかにされてきた (Meyer and Ray 2011)。日本でも、岸らによって、同様の研究が進められている。(岸・綿井 2000) 参照。

26 書き方指導と読み方指導の同時指導により、批判的思考力の育成に大きな効果を発することは、「日本語リテラシー」授業開発者も確認している。(名和 2016: 95-96) 参照。

- GIGAZINE「『危険すぎる』と言われたAIの自動文章作成ツール「GPT-2」のモデルが新たに公開へ」
<https://gigazine.net/news/20190821-openai-releases-gpt-2-language-model/>（2019年12月27日閲覧）
- 菊島正浩・寺本妙子・柴原宣幸. 2018. 「大学生における批判的思考力と態度の育成を目的とした教育プログラムの実践と評価」『日本教育工学会議文誌』41（4）：427-434.
- Kurland, Daniel J. What Is Critical Reading? *Dan Kurland's www.criticalreading.com*.
http://www.criticalreading.com/critical_reading.htm,（2019年12月23日閲覧）
- ゴールドバーグ、ヨアヴ. 2019. 『自然言語処理のための深層学習』加藤恒昭、林良彦、鷺尾光樹、中林明子訳、共立出版株式会社。
- 佐藤理史. 2016. 『コンピューターが小説を書く日 AI作家に「賞」は取れるか』日本経済新聞出版社。
- 人工知能学会 倫理委員会「機械学習と公平性に関する声明」<http://ai-elsi.org/archives/888>（2019年12月27日閲覧）
- 大修館書店「〈対談〉新井紀子×野矢茂樹 生きるための論理」https://www.taishukan.co.jp/kokugo/webkoku/special014_01.html（2019年12月27日閲覧）
- 田川裕輝、嶋田和孝. 2018. 「スポーツ要約生成におけるテンプレート型手法とニューラル型手法の提案と比較」『自然言語処理』25（4）：357-391.
- Chambliss, Marilyn J. 1995. Text Cues and Strategies Successful Readers Use to Construct the Gist of Lengthy Written Arguments. *Reading Research Quarterly*, 30（4）, pp778-807.
- ドーアティ、R. ポール、H・ジェームズ・ウィルソン. 2018. 『人間+マシン AI時代の8つの融合スキル』小林啓倫訳、東洋経済新報社。
- 戸田山和久. 2012. 『新版 論文の教室 レポートから卒論まで』NHK出版。
- 成田秀夫・大島弥生・中村博幸. 2014. 『大学生の日本語リテラシーをいかに高めるか』ひつじ書房。
- 名和賢美. 2013. 「大学生による論理的表現力の伝授：型作文から始まる市民教育の模索」『高大連携と能力形成』：253-298、高崎経済大学産業研究所（編）日本経済評論社。
- . 2015. 『『日本語リテラシーⅠ』の授業設計：学生が成長を実感できる初年次教育を求めて』『高崎経済大学研究奨励費成果報告書 日本語リテラシーと初年次教育』：15-34.
- . 2016. 「型作文と型発問から始まる市民教育プログラム構築への挑戦—論理的表現力と批判的思考力の教育相乗効果を目指して—」『年報政治学』67（1）：77-103.
- 日本経済新聞. 2019. 「AI人材、年25万人育成、政府戦略、全大学生に初級教育、社会人に専門課程。」日本経済新聞社（2019/3/19、夕刊1頁）
- 野村直之. 2016. 『人工知能が変える仕事の未来』日本経済新聞出版社。
- . 2019. 『AIに勝つ！ 強いアタマの作り方・使い方』日本経済新聞出版社。
- 野矢茂樹. 2006. 『新版 論理トレーニング』産業図書株式会社。
- . 2017. 『大人のための国語ゼミ』山川出版社。
- Forbes JAPAN「グーグルの「ヘイト監視AI」が人種差別を助長する皮肉な結果」
<https://forbesjapan.com/articles/detail/29068>,（2019年12月27日閲覧）
- 福澤一吉. 2012. 『文章を論理で読み解くためのクリティカル・リーディング』NHK出版。
- 福田敦史. 2015. 「批判的反論ができるようになるために—論理的知識と日常の議論を結びつける—」『高崎経済大学研究奨励費成果報告書 日本語リテラシーと初年次教育』：103-112.
- 藤間真・楠井亜依・向村九音・高良要多・横山恵理. 2017. 「継続性にも配慮したアカデミック・ライティング科目の設計と実践（1）」『桃山学院大学総合研究所紀要』43（2）：77-100.
- 松尾豊. 2015. 『人口知能は人間を超えるか ディープラーニングの先にあるもの』株式会社KADOKAWA。
- 文部科学省. 「平成28年度の大学における教育内容等の改革状況について（概要）」https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/1417336.htm,（2020年1月2日閲覧）
- . 「読解力向上プログラム」
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku/siryu/05122201/014/005.htm,（2020年1月2日閲覧）
- . 「平成18年度版文部科学白書」

- https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpab200601/index.htm、(2020年5月15日閲覧)
- Meyer, Bonnie J.F., & Ray, Melissa. N. 2011. Structure strategy interventions : Increasing reading comprehension of expository text. *International electronic Journal of Elementary Education*, 4 (1), pp127-152.
- 吉見俊哉. 2016. 『「文系学部廃止」の衝撃』集英社。

Attempts to Teach Critical Reading in the First Year Education: A Quest for Teaching of Critical Reading Needed for the Society of AI

KAWAHASHI Ikuko

Summary

This paper has two purposes; the first one is to overview the evolution of artificial intelligence (AI) to identify the abilities required in the AI society, and the second one is to analyze the current teaching situation of critical reading at university and clarify the effects and issues.

Critical reading of sentences is required due to the spread of AI. In recent years, not only advanced education but even primary education has increasingly introduced the class to cultivate the critical reading ability. “Japanese literacy”, one of the compulsory courses for the first year students of the Faculty of Economics, Takasaki City University of Economics, is one of such efforts. In the class, students are trained basic patterns of logical sentences over and over. Our analysis showed such teaching style improved the students’ abilities to figure out sentence construction and understand the main thesis. On the other hand, we found many comments merely repeating the author’s opinions in the students’ papers discussing the points and only 30% of the answers examined and criticized the author’s logic. It may be the basic patterns taught in the class are only the setting of formal relationships between paragraphs and not enough to interpret arguments in those paragraphs.

