

読みの行為と学力を考えるために

信 木 伸 一

1. 問題

OECDの十五歳を対象とした学習度到達調査「PISA」における「読解力」とは、「自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を発達させ、効果的に社会に参加するために、書かれたテキストを理解し、利用し、熟考する能力」とさ
れている。このような能力を育てるという目標そのものは、合意できる。「読解力」が問題視されるとき、まず問わねばならないのは、「理解し、利用し熟考する」とはどういうことができることなのか、といった学力の内実である。

2. 生徒たちの意味づける「読む行為」

まずは、私の教室の生徒たちが「読むこと」についての書いた¹⁾意見文から、彼らにとつて、これまで行ってきた「読むこと」がどのようにイメージされ、何ができるようになることが想定されているのかを見る。ちなみに、「問題」というときの「主たる題」(〜について)にあたる部分は「読むこと」、「問い」(〜か?)の部分には生徒自身が

立てて書いたものである。すべて抜粋。

A 何かを調べる時に本を読むという人は減ってきていると思う。私も本を読んで何かを調べるというのはあまりしない。時間がかかるからだ。必要な情報を早く簡単に、しかも、たくさん手に入れることができるインターネットに頼りすぎている。インターネット上の情報を読むことは読解力や思考力を必要としない場合が多い。それに加え、自分の必要な箇所だけに絞れるので、他の自分にとっては無駄な部分を理解する必要もない。読解力や思考力の低下はそこにあるのではないか。

B では、どうすれば、「読む」ことができるのだろう。「読む」ためには文章に対して常に疑問を持つことが必要である。「この部分はなぜこういう表現がされているのだろう」とか「ここで作者は何が言いたいのだろう」といった疑問を持つて文章と接すれば、表面上に文字として表現されている部分だけではなく、その裏に隠されている作者の意図や本当の意味まで「読む」ことも容易になる

はずである。「読む」ことはそんなに簡単に単純なことではない。それなりの労力を費やし努力しなければ、本に「読む」ことはできない。……〔引用終〕これらの生徒が指摘するように、読むことには労力が必要である。読みの学習は、めんどろな行為に見合う成果が必要である。「読解力低下の問題」は、学ぶ意欲そのものを相手取らなくてはならない。

C 「読むこと」とは、何をすることだろうか？ 私たちは小説にしても論説文にしても、文章を読む際には単に目で字面を追うのではなく、場面の情景や登場人物の心情、作者の言いたいことを想像し、頭の中に関係図を創造しながら読んでいく。そうでなければ、その文章は私たちの心の琴線に触れることなく、意識の外をただ流れていっただけで何も心に残らない。(中略)物語の中に生きる者たちと共に喜び、怒り、哀しみ……その時、私たちは物語の世界で確かに生きていく。また、創造することで行間に隠された作者の思惑、伝えたいことを知ることもできる。作者の差し出した言葉、それに与えられた意味(力)を理解し、自分の中に取り込んでいく。(ソウゾウすること)によって、私たち自身がより深く、豊かなものになっていくだろう。

D 「読むこと」には筆者の物事に対する価値観を読みとろうとする力や意志が必要とされる。また、完全に文章を自分のものにするためには、筆者のそういつた考えの

訴えかけに対する自分自身の考えを持ち出すことが重要である。

E 読むことは自己と他者の対比だと思う。対比を前提として私達は、私達の持つていない部分をそこから吸収して所有していくのだ。読むというのはおもしろい。読むことによって日々私達は自己を更新している。

F 「本を読んだ」と言うと、必ず「どうだった?」と聞かれる。そのとき、「おもしろかった」「感動した」などというありきたりな言葉しか思いつかない自分がある。確かに自分は本を読んで、何かを感じ、何かを読み取ったつもりだった。しかし、自分の言葉でその何かを伝えられなければ「本を読んだ」ことにならないのではなからうか。(中略)ただ筆者の意見に納得して終わるだけでは、何の意味もない。ただ誰かの意見を知っただけである。「読むこと」とはそうではないだろう。誰かの意見・考えを知り、自分の中に潜んでいる思いを自覚めさせ、それらに対比させながら、また新しい思いを生成する、そうすることによって初めて「読んだ」と言えるのではないだろうか。

G ここで問題となるのは、文章の表面だけを見て作者の思想などを読み取れないことがある、ということである。これは、文章の表面に広がる世界を理解したところで思考を止め、中途半端な世界観にしか同化できないので深いところまで理解できない。この問題を解決するために

は、物語に隠れている書き手の価値観、世界観を見つけ
るしかない。

H 読むことは即ち、その筆者が頭で考える論理を辿る
ことである。つまり「読むこと」とは「他人の頭の中で
考えること」と言えるのではないか。

I 文章には、それを発した人にとつての意味づけがされ
ていて、同じ出来事を文章にするにしても、人によつて
違いが出てくる。例えば南京大虐殺のことを教科書に載
せるとき、加害国である日本は一ページほどしか書かれ
ていない。しかし、被害国である中国では数十ページに
わたり書かれている。このように意図的にもしくは無意
識のうちに、相手を自分の側に引き込もうとする力が、
文章を通して私たちに働いている。読解力がなければ、
簡単に引き込まれてしまうだろうが、もしも相手の意図
を読み取ることができれば、自分で考えることができる。
J ただ、注意しなければならない事は、書いてあること
がすべて正しいと勘違いしないということだ。あくまで
も、書いてあることは参考であつて答えではないという
ことを忘れてはいけない。書いてあることに少しでも違
和感を感じたら、何故自分は違和感を感じたのかを考え、
それを批判していくことも大切である。

K 筆者の世界を新しい自分の論理として獲得できる場合
もあるが、賛成できなかったり理解できなかったりもも
ちろんする。しかし、そこで放り出してしまふのではな

く、何とか自分の世界と折り合いをつけていこうとする
姿勢が、「読む力」「わかる力」になるんだと思う。(中略)
現在、宗教や民族の違いから世界各地で争いが絶えな
い。争いをなくすにはどうすればいいのか？ 多くの人が
思っていることだろう。皆の考えを一つにできれば一
番良い。しかしそんなことは不可能だ。ある宗教での正
義は他の宗教では悪かもしれない、そもそも、同じ集団
の中でさえ一人一人の感じ方が違うのだから。ならばせ
めて認め合うことをしていきたい。認め合うにはどうす
ればいいのか。私はまず、わかることが第一歩だと思ふ。
しかしそれさえそう簡単ではない。だからこそ、ねばり
強く他者の世界に寄り添おうとする姿勢が大切になつて
くるはずだ。これこそが、社会で、人生で活用していけ
る「読む力」「わかる力」だと思ふ。 ……「引用終」

これらの意見では、すべからず相手（他なるもの）が想定
されている。読むことが、自己の内に対話を作ることであ
るとき、自分の認識のありようを変えることになる。とら
えられている。このことは、ここに掲載しなかつた生徒も
同様。生徒たちは、仮想的な書き手を設定し、それと向き
合うことを主張する。相手意識がなければ対話的な読みは
できないのである。ミハイル・パフチンが、^{『』}言語的な
意義を受動的に理解するだけでは、それは理解とは言えな
い。「理解はただ応答の中でのみ成熟する。理解と応答と
は弁証法的に一体となつて、相互に他を条件づけ、相互に

他を離れては存在しえない。」と言つたのはこのような問題を指してのことだろう。対話的な読みとは、すなわち批評レベルの読みである。批評ならずして「利用」などあり得ない。「読解力」は、すべての表現されたものと批評的に対話する学力であるはずだ。

3. 教室における「読解」の行為

教室で指導することは、まず、やり方を教えることである。「読解」関連の指導事項は、これまでに多くの授業者・研究者の成果が積み重ねられているところ。ここでは、どのような読みの次元で反応したのかという点ついでのみ、先の生徒たちが学習した教材を例に整理しておく。

(1) 漢文入門教材 『列子』 黄帝「朝三暮四」の場合

「朝三暮四」を教材にする場合を例に、読みの次元の諸相を想定してみる。

初読では、漢文訓読の決まり事を練習するのに気をとられるのと、故事成語としては既知の者も多いということもあつて、口語訳が分かるだけでは、文章の世界に入っていない生徒も多い。感想を問えば、その作業によって狙への同化・異化、狙公への同化・異化の反応が起こるが、それらがどういう位相にあるのかは顕在化しないので、様々な読み(意見)があるということとどまる。

狙公が狙を誑いた理由を問えば、狙公の置かれた状況に

目が向くが、これは状況設定の問題。どうしてそのような誑き方をしたのかを問えば、狙公の心情に目が向く。「恐衆狙之不馴於己也、先誑之曰、」という表現に着目すれば、愛されなくなることを恐れてひどい仕打ちをするというテレビドラマにも見られる哀れな心情、さらに、「損其家口、充狙之欲」などの表現も狙公の狙への情愛の在り方を読み取るには外せまい。心情の把握は、さらに人物像を形作ることにつながっていく。

次に、「与若芋、朝三而暮四、足乎。」衆狙皆起而怒。俄而曰、「与若芋、朝四而暮三、足乎。」衆狙皆伏而喜。」については、「こうして浅はかな狙が騙されました」という筋の把握だけでは、「ああ、そうですか」で終わり、教訓としてみても「目先のものしか見えないこと」ということわざ以上の読みは出てこない。そこで、考えられる授業展開の一つは、狙公がこの手順で提案することの仕掛けを考えさせるといふもの。「敢えて反発の予想される提案をした上で、それよりましだと思わせる代案を出して自ら選択させる形をとり、要求を飲み込ませやすくする」といふのは、大衆操作のやり方(われわれの住まう世界でも同じ)。

この仕掛けによつて、事の発端でもあつた食料消費抑制の問題が解決されたばかりでなく、もう一つの、嫌われたくないという消極的なねらいの方は、初期の目標を通り越して、何も事件が起こらなかつた場合よりもさらに好かれるという結果を生んだ、という話の構造を発見させることに

なる。ここまでの読みは、物語世界の出来事への反応であるが、話の構造を読む展開は、すでに出来事の意味をメタ化する視点に移行している。

ここで、これまでの心情把握から話の構造までを、そのように語る語り方としてとらえ直せば、瞬時に語りへの反応に変容する。すなわち、「語り手はこの出来事にどのような意味づけを行っているのか」という、語り手の出来事へのまなざし（見方）を問題にすることである。そもそも寓話とは、出来事から意味づけへの飛躍（レベルの転換）によつて成立しているのだから、当然の展開である。教科書では「衆狙皆伏而喜」以降の本文は割愛されているのだが、続く「聖人以智籠羣愚、亦猶狙公之以智籠衆狙也。」には「列子」の聖人批判のまなざしがかがえる。

狙をも狙公をも対象化するまなざしがあることを意識化できよう。また、同話を「莊子」齊物論篇は「是以聖人、和之以是非、而休乎天鈞。」（聖人すなわち絶対者は、是非の価値的偏見を是もなく非もない実在の一に調和し、心知の分別を放下して「天鈞」すなわち絶対的の世界に安住する）と意味づけている。授業で原文を示すのが難しくとも、対比的に紹介するだけでも、それぞれの位相差がよく分かる。

こうした語りレベルを問題にする読みにおいては、語りかけへの応答として、あなた自身の意味づけはどのようなものであるかという問いも同時に成立する。生徒たちの初

発の反応も、自分が話題のどこに着目してをどう意味づけたのか（また、自分はどのように意味づけたのだろうか）という形で、語り手にとつての出来事の意味と付き合わせるができる。また、他の生徒の反応も互いの位相差が明らかになることによつて、関係を持つことができる。教材が生徒自身のアクチュアルな問題と接点を持つというのも、このレベルでの反応ではないだろうか。

（2）評論文教材 梅棹忠夫「たすけあいの論理」の場合

この教材は、「援助というものは、援助する側と援助される側がお互いの理屈の筋を通しつ、その裏で各々自己の利益を考えてするものだ」ということをアフリカでのエピソードを交えて説明するもの。さして難しい表現もなく、エピソードも興味深く、話の筋を追っていつて著者の表面的な主張をまとめられれば、「へえー、そうなんだあ」という反応は起こる。しかし、それで、どのような対話が成立し、新たな認識が生まれたことになろうか。それで読解しましたということにして良いのだろうか。

この文章の「理屈の筋」論理」でする援助という主張は、「道徳や人情」情緒」でする援助という考え方の対立項として設定されている。この対比は、そういう書き方なので、ちよつと注意すれば気付くこと。ここに文章の思考（見方）の枠組みが表れている。日本社会における「援助」は、一般に情緒的な動機によつてとらえられがちであ

る。それは、とりもなおさず生徒たちが持つている「援助」観でもある。この文章は、この国の社会での「援助」の見方に対しての問い直しを行っているのである。「情緒でする援助では、どういう問題がでてくるのか」、「なぜ表では、論理が必要となるのか」、「情緒は、本当に不要なのか」といった問いを想起していろいろに考えてみるのが、書き手の問いかけへの応答になろう。教科書本文には問いの答えは出ていないのだが、例えば、情緒でする行為は時と相手によって変わるので安定しないこと、同情は力関係を生むこと、立場が異なる者同士が合意形成するために必要なこと、といったことが思考されること自体が重要である。これは、書き手の認識（見方）を相手とする（反応材にすること）、自分の認識（見方）を創造していくことである。このような対話的な読みを行うことで、読みの労力の報われる、本気で読んで考える場が、成立するのではないだろうか。なお、書き手の思想の枠組みを理解していなければ、表現が正確に解釈し難いという事態があることにも注意しておきたい。

(3) 読みの次元の文節化

読みの次元について、次のようにモデル（定式化は意図しない）を想定してみた。

a. 自己化（自己像の投影）の行為

○【物語世界を生きる】登場人物の心情や人物のイメージ

ジを想起する。話の筋の展開を楽しむ。

□【話題や興味を引く情報に反応する】反応したい情報に反応する。情報の取捨選択。

b. 解釈の行為

○【物語を読み深める】表現を意味づけることで、登場人物の心情を形作り、そこから人物像を形作る。展開の構造を取り出す。

□【論理を読み解く】説明の仕方を構造的にとらえていく。文章の主張をその根拠や理由をふまえて読み取る。

c. 対話の行為

○【語り手と語り、新たな自己を創出する】そのように出来事を設定し、そのような登場人物を形象した所に、語り手が読者に対してどのような働きかけをしているのかを問題にし、自らの応答を産出する。自分たちの住まう共同体の認識の仕方を問題化する。

□【書き手と語り、新たな自己を創出する】書き手の思想や思考のやり方や枠組みを問題にし、自らの応答を産出する。

実際の授業では、生徒たちにこのような構造を理解させようというわけではない。「君がイメージしたことは、この表現のされ方に注目するとどう?」、「顕在的なこのような主張と、潜在的なこのような思想の枠組みは次元が違うことだね」などと、差異を意識させる場面を作るに過ぎない。

初読で即ち自己化の行為(a)は生起し、授業では、解
積の行為(b)が中心になりがちだろう。解積の行為(b)
によって自己化の行為(a)の内実は変容する(鑑賞が深
まるというのもこれに同じ)。さらに、対話の行為(c)
によって、解積の行為(b)もさらに進み、自己化の行為
(a)も更新する。

(4) 行為としての読みと学力を考えるために

「読み」は、そのたびごとに生起する一回性の行為(出
来事)である。例えば、物語を読むということは、そのつ
ど、自己のうちに自らの物語を想起することである。読む
際に触れた(選び取った)情報を触媒として、文章の顕在
的コンテクストおよび潜在的コンテクスト(社会的・文化
的コンテクスト)、教室のコンテクスト、すでに自己内に
組み込まれている経験的および社会的・文化的コンテクス
トの中で、情報と情報を結びつけ、自分にとつての意味を
組み直す作業が行われる。また、諸スキーマなど身につけ
た読みのアイテムも働いている。これを読んだという経験
が、そしてこのように読んだという経験が、また情報とし
て次を読むときにとして編み込まれ組織化されもする。何
を読んでも同じようにしか読まないということも起こりう
るだろうし、ひとたび読み方が変われば、もうかつてのよ
うには読めないということも起こるわけだ。こうした読み
の行為のありようは、^(注5)自己創出システムである。

読みの学力とは、そのように自己生産する循環システム
が成立し、作動していることの別名であろう。とすれば、
自己再生産を続けながら創発する可能性の高いシステムで
あることが望ましい。「読解力」は、自己形成力の一つの
ありようである。読みにおいて発動する諸コンテクストを
明らかにしながら、読みのシステムの成立と作動(運動)
継続、そして進化のために、どのような経験や技術が必要
なのかを研究する必要がある。

注

(注1) 2005年度 広島大学附属福山高等学校1年
生、一学期終了時点のもの

(注2) ミハイル・バフチン 伊東一郎訳『小説の言葉』(新
時代社1979.1)

(注3) 小林信明『新釈漢文体系列子』(明治書院S42)に
よる

(注4) 福本光司『中国古典選12 莊子 内篇』(朝日新聞
社S59)による

(注5) 自己創出システム(オートポイエーシス)の作
動原理は、「みずから自身を形成するよう、継続可
能なように行為せよ」である。河本英夫『システム
の思想 オートポイエーシス・プラス』(東京書籍
2002.7.1)

(広島大学附属福山高等学校)