

「読解力」をどう捉え、どう育てるか

—今日の学力としての「読解力」の内実と実践化—

吉田裕久

一 「読解力」と「読解力」(Reading Literacy)

読解力と「読解力」(Reading Literacy)との関係について、私はかつて、次のように述べたことがある。

読解力をいま、カッコの付かない読解力と、カッコの付いた「読解力」とに分けて考える必要がある。と言うのも、このカッコが付くか付かないかで、読解力の概念が大きく異なってくるからである。そして、この二つの違いが、今日、他ならぬ大きな問題を提起しているのである。

まず、カッコの付かない読解力は、文字通り、文章・作品を読み解く力のことである。基本的には、文章・作品に書かれていること(内容)がわかる、理解できる力のことである。これまで、国語科の授業で、指示語の内容を明らかにしたり、登場人物の気持ちを読み取ったり、作品の主題を考えたり、筆者の主張を読み取ったりした、あの作業は、他ならぬこの「文章・作品に書かれて

いること(内容)がわかる、理解できる」読解力を身につけるためのものであった。その意味では、国語科授業の代表的・典型的な活動と言っても良いくらいに日常的であった。その状況が、時に「文学的な文章の詳細な読解に偏りがちであった」と批判的に言われたこともあった。こうして従来求めてきた読解力が、カッコの付かない読解力である。

一方、カッコの付いた「読解力」は、OECDのPISA調査で求められたReading Literacyのことである。新聞紙上(二〇〇四年二月八日)で「読解力低下」と大々的に報じられ、以後、PISAショックなどと言われて波紋を投げかけた、あの「読解力」のことである。その真意は、文章・作品(それも写真や図表、グラフなども)を読んで、それを問題・課題としてどう吟味・判断し、意見・主張としてどう表現していくかという、その意味では、読解力、分析力・思考力、表現力、そうした総合的で、ダイナミックな、高次のことばの力が要請された

のである。読解力を、読むことはもちろん、読んで考えること、そしてその考えたことを表現することまで含めて捉えようとする、言わば拡大読解力・汎読解力と言ってもよい広い捉え方である。

したがって読解力と「読解力」の両者は、一部に共通項を持ちながら、そのねらいとするところは別物と捉えておいた方がよい。つまり、「受けとめ」を基本とする前者の読解力と、「受けとめたことをさらに表現していく」ことまで含めて捉える後者の「読解力」、——この概念の異なる両者を一律に捉えてしまうと、議論が混乱してしまうことになる。PISA調査以降大きな話題になっているのは、もちろんカッコの付いた後者の「読解力」の方である。(中略)私は、結論から言えば、カッコの付かない読解力も、カッコの付いた「読解力」も、ともに必要な読み力だと捉えている。と言うのも、「読解力」は、読解力を前提としているし、確かな読解力に支えられているからである。(『教育学国語教育』第六六五号、明治図書、二〇〇六・二)

いま、こうして「読解力」のありようが問われている。本研究協議で協議題として設定されたのも、こうした社会的な背景があったからである。

二 研究協議テーマ…「読解力」をどう捉え、どう育てるか

「テーマ設定の趣旨」を学会事務局で次のように作成し、提案者にあらかじめ送付した。右に記した「はじめに」と重複するところもあるが、この「趣旨」を共通課題として協議が行われたので、ここにそれを掲げておく。

OECDが二〇〇三年に実施した「生徒の学習到達度調査」(PISA)の結果が公表され、その「読解力」についての順位が高い位置にあるとは言えなかつたために、そのことがマスコミ等でも取り上げられ、読解力が危機に瀕しているというような捉え方も少なからずなされてきました。

しかし、私たちが読解力という名で呼んできた「力」とはいつたいどのようなものなのでしょう。読解力ということば自体はそれほど新しいものでもありません。むしろ読解力ということばそのものを知らないという人の方がまれなのではないでしょうか。しかし、「読解力」が向上したとか、低下したというときに、肝心な「読解力」についての意味づけが一人ひとり異なっていては、議論にもならないでしょう。

本年度の研究協議では、国語科における「読解力」という概念をもう一度捉えなおし、それぞれが抱いている「読解力」概念の吟味を行い、これから生きる子どもたちの「読解力」をどのように育てていくのかということ

とを検討したいと考えます、おそらく、このことは、これまで私たちが求めてきた「リテラシー」(ことばの力)とはどのようなものであったかということの検証を行いながら、私たちが現在から将来にわたって必要とする「リテラシー」(ことばの力)とはどのようなものなのかということを検討していくことにもつながることであると考えます。

三 研究協議

(1) 矢原豊祥「評価読み」の有効性

矢原氏は、国語科読解力とPIISA型読解力を比較し、PIISA型読解力を目指すならば、国語科に「確認読み」だけでなく、むしろ「評価読み」の視点が不可欠であるとして、説明的文章「ホテルの里づくり」(三省堂「現代の国語」二「所収」)の授業を事例にしながら「評価読み」の実践を紹介された。その実践の結果、

第一次の読みにおいて、筆者を意識し、筆者の主張へと迫っていた学習者は二名であった。それが、「評価読み」の過程を経て、第二発問に応じるなかで「筆者の述べ方への批評」を示すことのできた学習者は一〇名となった。

このことは、学習者が筆者の主張にかなり迫ったということである。また、第三の発問においては、「筆者の工夫に気づく」という筆者の主張に対する「価値付け」の段階にまで達した学習者は一六名となった。このように、

第一次の読みでの筆者意識はかなり薄かったとしても「評価読み」というプロセスを導入することで、多くの学習者を「価値付け」のレベルまで到達させることができると言えるのである。以上のことから、学習者の第一次の読みにおける筆者意識の弱さ・薄さは、「評価読み」という読みのプロセスを導入することにより、第二次、第三次の読みのなかで克服できることが実証された。

と、「学習者自身の価値基準に照らし合わせた価値付けを行っていく読み」としての「評価読み」の効果を述べられている。こうして矢原氏は、「読解力」を育成するその方法の一つとして「評価読み」の導入を提案されたのである。

(2) 大塚崇史「つなげる力、つながっていく力」

大塚氏は、子どもたちに欠けている、身に付けさせなければならぬ読みの力について、次のように述べている。

一場面一場面を捉えることはできる。場面の状況や、そこでの人物の思いについて読むことはできる。しかし結局、それはどんな話だったのか、全体としてそのテキストが何を言っているのか、それぞれの場面場面がどのような結びつき、どんな全体の眺めになっているのか、ということが読めない。つまりそれは、細部と細部を関係づけたり、全体のなかで細部がどんな意味を持っているのかということを考えたり、テキストをひとつの「物語」として捉えることが出来ないということである。

大塚氏は、この「物語」として全体を捉える力、全体のなかで細部と細部を関係づけ、読み取っていく力を育てるためには、「文脈を立ち上げ、その文脈を意識させて細部への読みを促していく」ということ、そして、その文脈を揺さぶり、自ら解体し、また立ちあげさせていくということだと受けとめて、それを鎌田敏夫「恋愛会話」の実践を通して実証されている。また、大塚氏は、「子どもたちに育てていきたい読むことの力は、細部を全体のなかで捉え、物語をつなげていく力であると同時に、読むことによつて学習者自身が物語に、そして他者に、新しい世界につなげていく力である」と提案されている。この部分の提案は、読みの力として、とても大事な点を強調されたと受けとめた。

(3) 信木伸一「読みの行為と学力を考えるために」

信木氏は、「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」と捉え、「語り手はこの出来事にとどのような意味づけを行っているのか」、「あなた自身の意味づけはどのようなものであるか」という形で、語り手にとつての出来事の意味、他の生徒との反応の位相差を明らかにすることによつて、「教材が生徒自身のアクチュアルな問題と接点を持つ」レベルでの反応が実現できるとした。そして信木氏は、行為としての読みと読みの学力について、次のように述べられている。

「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(選び取つた)情報を触媒として、文章の潜在的コンテキストおよび潜在的コンテキスト(社会的・文化的コンテキスト)、教室のコンテキスト、すでに自己内に組み込まれている経験的および社会的・文化的コンテキストの中で、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。こうした行為のありようは、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。こうして信木氏は、読みの力を「自己創出システム」として規定され、その可能性の高いシステムの成立のための環境作りを課題として提示されたのである。

四 本研究協議から学ぶもの

三氏の提案は、いずれも読解力から「読解力」をめざし、その内実を明らかにするとともに、それを国語教室の場

でどう実現していくかというすぐれて実践的な提案であった。その意味では、読みの学力が決して読解力に止まらず「読解力」として実現されねばならないという点で三者とも共通した見解であったように思われる。矢原氏の「評価読み」にしても、大塚氏の「つなげる力・つながつていく力」にしても、信木氏の「自己創出システム」にしても、いずれもそうした視点からの提言であり、実践に向けての具体的な示唆であった。

私自身、「読むこと」の四段階案として、「1文字理解 2意味理解 3相手理解 4自己理解」（広島県立教育センター「教育けんきゅう」第三一号、二〇〇四年三月）を提案している。中・高等学校では、このうち「4自己理解」のありようが中心となる。それも1・2・3の読みをしっかりと踏まえた（自分勝手でない）自己理解がどのように行われるのか、今後も引き続き大きな課題である。

最後は自分に引きつけてしまったが、その意味でも、読みについて、そして読みの力について、さらに読みの力の育成について、考えさせられることの多い研究協議であった。提案して下さった矢原・大塚・信木の三氏に改めてお礼申し上げるとともに、多くの質問・意見をいただいて研究協議を盛り上げていただいた参加者各位にもお礼を申し上げます。

（広島大学）